

JOÃO BATISTA PIRES DA SILVA

**O ESTUDO DA ALTERIDADE EM UMA
CLASSE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

São Paulo 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JOÃO BATISTA PIRES DA SILVA

**O ESTUDO DA ALTERIDADE EM UMA
CLASSE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica, sob a orientação da Professora Doutora Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
São Paulo
2007

FICHA CATALOGRÁFICA

**SILVA, João Batista Pires da. O Estudo da Alteridade no Ensino Fundamental: Falas e Contextos.
São Paulo: s.n., 2007**

Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientador: Professora Doutora Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa.

Formação de Professores, Pesquisa Participativa.

Palavras – chave: Alteridade, Interação, Identidade, Cidadania.

Comissão Julgadora:

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____

São Paulo, _____ de _____ de 2007.

Agradecimentos Especiais:

À Professora Doutora Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa, por acreditar no desenvolvimento humano como perspectiva de transformação social.

À Professora Sueli Salles Fidalgo, que foi uma companheira de descobertas.

À Professora Célia Magalhães de Souza, que, como par avançado, pacientemente contribuiu com esta pesquisa.

À Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali, que, com sua vivacidade, nos impulsiona a ir mais adiante em nossas reflexões.

À Valéria Lazer, que com seus conhecimentos sobre a subjetividade humana e sua visão holística de mundo, contribuiu na caminhada deste pesquisador.

Aos trabalhadores e trabalhadoras deste país, que com suas lutas me proporcionaram momentos de reflexão e prática conjunta na busca da dignidade humana.

Agradecimentos

À escola, professora e alunos, sem os quais esta pesquisa não seria possível.

A todas e a todos que direta ou indiretamente contribuíram com suas indagações acerca da possibilidade de uma existência mais justa e humana.

A Anna Rachel Machado, meus sinceros agradecimentos, pois suas aulas e reflexões tornaram possível o deslocamento as ZPD.

A Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva que, com sua calma e paciência, nos fez refletir discursivamente sobre nossas práticas cotidianas.

Aos professores do LAEL, que souberam tão bem contribuir em nossa jornada acadêmica.

Às companheiras e companheiros do LAEL, com os quais durante dois anos pude compartilhar mais uma etapa de desenvolvimento.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo problematizar a construção, por meio da linguagem, de espaços de criação de sujeitos autônomos durante o desenvolvimento do trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem. Em termos mais específicos, discute a alteridade no decorrer do desenvolvimento e apropriação da linguagem pelo aluno em sala de aula, buscando perceber se há um ambiente propiciador para a (re)construção do conhecimento como ação mediada pelo outro. Este estudo também discute os sentidos que aparecem na sala de aula na tentativa de perceber se há criação e/ou reposicionamentos das identidades dos indivíduos e grupos sociais. Teoricamente, o trabalho está apoiado nos conceitos de *alteridade* e *identidade* de Hall (2005) e Moita Lopes (2002), nos estudos da psicologia social de Vygotsky (1934) e em sua concepção socio-histórica de ensino-aprendizagem, na dimensão dialógica e polifônica da linguagem segundo Bakhtin (1929), tendo em vista as relações entre linguagem e ideologia, e na noção de agência humana de Giroux (1997). A metodologia de pesquisa utilizada é do tipo participativa (Rizzini, Castro e Sartor, 1999). A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal da capital de São Paulo, tendo como participantes focais o pesquisador e uma professora. Os dados foram gerados por meio de (1) gravação em áudio de uma aula, (2) registros em um diário de campo das observações das interações verbais ocorridas durante a aula e (3) elaboração de um diário de pesquisa acerca do diálogo estabelecido entre o pesquisador e a professora no decorrer de uma sessão reflexiva. Os dados foram analisados segundo o referencial de (1) turnos da interação de Kerbrat-Orecchioni (2006) e (2) conteúdo temático de Bronckart (1999). Os resultados revelam que os fazeres pedagógicos devem ser objeto de reflexão e negociação, a fim de que o projeto de construção das identidades de professores e alunos seja desvelado.

ABSTRACT

This study aims at problematizing, through language, the construction of spaces for the development of autonomous human subjects during the development of teachers' work in the teaching and learning process. It also discusses the alterity, throughout the development and the appropriation of language by the student in the classroom, trying to see if there's a proper environment for the reconstruction of knowledge as a mediated action. It's also focus of this research the discussion of the meanings that arise from the classroom in an attempt to notice if there's creation and/or changes in the identities of the individuals and the social groups. The theoretical framework of this research is based on the concepts of identity and alterity (Hall, 2005; Moita Lopes, 2002), the Vygotskian studies of social psychology and his sociohistorical concept of teaching and learning. (Vygotsky, 1934), the dialogic and polyphonic dimension of language (Bakhtin, 1929) aiming at the relationship between language, ideology and human agency (Giroux, 1997). This is a participative research (Rizzini, Castro e Sartor, 1999) that took place in a public school of São Paulo having as focal participants the researcher and one teacher. The data were collected through an audio recording of a class, class observation reports – focusing on the verbal interactions occurred in the class – and a research diary from a reflective session between the teacher and the researcher. The data were analysed according to the concepts of turn taking (Kerbrat-Orecchioni, 2006) and thematic content (Bronckart, 1999). Results indicate that teachers' practice should be reflected and negotiated so that the construction of teachers' and students' identity can be revealed.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
1.1 Alteridade	19
1.2 Identidade.....	27
1.3 Linguagem.....	30
1.4 Significados culturais e sentidos pessoais na formação do sujeito crítico	36
2 METODOLOGIA.....	39
2.1 Tipo de Pesquisa	39
2.2 Contextos	40
2.2.1 Macrocontexto de pesquisa.....	40
2.2.2 Microcontexto de pesquisa.....	42
2.3 Participantes da pesquisa.....	42
2.3.1 Pesquisador	42
2.3.2 Professora	44
2.3.3 Alunos	45
2.4 Geração de dados.....	45
2.4.1 Gravação de aula	46
2.4.2 Diário de Campo.....	48
2.4.3 Diário de Pesquisa	48
2.5 Categorias de Análise	49
2.5.1 A construção da interação	49
2.5.1.1 O Sistema de Turnos	50
3.5.2. Conteúdo Temático	51
3.6. Garantia de credibilidade	52
3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	53
3.1 Análise das tomadas de turnos e finalidades.....	56
3.1.1 Análise quantitativa dos turnos.....	56
3.1.2 Análise qualitativa dos turnos	57
3.2 Conteúdos temáticos.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	106
Anexo 1 - Transcrição da aula gravada em áudio em 29/09/2005.....	107
Anexo 2 – Diário de campo	140
Anexo 3 – Diário de pesquisa.....	144

INTRODUÇÃO

Em minha experiência como professor e diretor de escola, tenho notado que a falta de percepção, por parte do professor, do aluno como agente ativo no mundo objetivo pode levar a uma prática descomprometida e alienada no processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras, minha participação nos diversos contextos escolares me tem mostrado que alguns professores, coordenadores e diretores não vêem o aluno como alguém que traz para a escola muitos saberes populares nem consideram que é papel desta reconhecê-los e, a partir deles, construir novos saberes que lhes possibilitem agir no mundo. Parece-me uma atitude necessária a nós, educadores, preocuparmos-nos com a transformação democrática das práticas escolares, a fim de que ocorram transformações sociais que impliquem na possibilidade do pleno exercício da cidadania. Se o ensino é descomprometido e alienado e os saberes do aluno são desconsiderados, como podemos afirmar que a escola está criando, para este, reais possibilidades de participação no contexto social geral?

Para tanto, acredito desejável que no contexto educacional se discutam, na relação docente/discente, algumas questões centrais, como o reconhecimento de *quem é o outro*; no caso deste trabalho, o reconhecimento do aluno pelo professor e pelas demais instâncias escolares, aqui discutidas como questões de alteridade. Em outras palavras, considero necessário que sejam problematizadas as implicações do que se diz (como o professor se coloca perante a classe através das interações estabelecidas) e que seja reconhecido o fato de que sempre que se diz algo há também outros envolvidos nesta interação. Acredito que, a partir de uma interação em sala de aula de forma mais responsiva, ou seja, de uma interação na qual todos se reconheçam, todos tenham voz e na qual, assim, a partir dessas vozes, haja uma construção colaborativa, é possível que todos os envolvidos se percebam como sujeitos de ação nos seus processos de aprendizagem e não como assujeitados do processo.

Acredito ainda que, quando assumimos a situação de sujeitos de interlocução na interação, podemos caminhar rumo a uma maior autonomia. Dessa forma, contribuiríamos para a formação de atitudes mais criativas dos alunos no mundo objetivo.

Considerando assim minha vivência e minhas percepções das situações escolares, tomei como foco deste estudo uma sala de aula do 4º ano da educação fundamental no espaço da escola pública municipal e procurei observar a interação verbal de uma professora com seus alunos, para compreender como esta interação se realizava e quais eram suas implicações na construção da identidade dos alunos. Em outras palavras, fui observar a construção da interação, de forma a perceber quantitativa e qualitativamente como esses sujeitos se revezavam nos turnos interlocutivos e, também, quais os temas que lá circulavam. A hipótese que me orientava nesse trabalho de observação era que tais aspectos, somados à predominância de um dos interlocutores nos tópicos discursivos, poderiam me levar a perceber espaços de alteridade. Em outros termos, interessava-me verificar se, na mencionada relação, a existência do outro era privilegiada, ou seja, se a professora reconhecia os alunos como pessoas que estavam construindo suas identidades. Foi com vistas a obter os necessários subsídios para realizar esse trabalho que empreendi o diálogo com a bibliografia, cujas indicações essenciais passo a relacionar.

Moita Lopes (2002) nos diz da importância de estudarmos as conexões que existem entre discurso e poder. Dentro dessa perspectiva, adverte que devemos refletir sobre nossa ação como professores, para que dessa forma não cerceemos as vozes dos outros, ou seja, para que estes não sejam silenciados. Ela parte do pressuposto de que, em nossa prática diária, somos construídos pela *forma como dizemos o mundo* e de que é por esse mesmo procedimento que nos posicionamos enquanto sujeitos sociais. Tal é o pressuposto que também sustenta minha pesquisa.

Na mesma obra, Moita Lopes toma como foco a sala de aula, e, mais especificamente, a atividade de leitura, para investigar como os atores sociais (alunos e professores) interagem e para analisar as múltiplas vozes que se fazem presentes nessa interação. Nesse sentido, nos adverte que as práticas discursivas devem ser *desnaturalizadas*, para que as pessoas possam perceber que tipos de relação estão sendo construídos.

Há também outros estudos que discutem a *desnaturalização* da educação e a vêem como um processo político e ideológico, tais como os estudos realizados por Gadotti (1983, 1984), Libâneo (1984), Mello (1986), Freire (1996) e Cortella (1999), nos quais discutem as concepções de ensino-aprendizagem e também as relações entre os envolvidos no processo de construção do conhecimento, percebendo o caráter inegavelmente político da educação em uma sociedade de classes. Além disso, autores como Gentili/Frigoto (2001) demonstram como a sociedade capitalista, por meio do processo neoliberalizante, precarizou o trabalho, dessa forma apresentando o processo ensino-aprendizagem como inserido na dinâmica do modo de produção capitalista. Outro aspecto importante que tem sido considerado na produção intelectual a respeito desse processo diz respeito aos conteúdos e práticas escolares, que, segundo Colello (2004), freqüentemente se revestem de um caráter artificial e se associam ao uso de uma metodologia inadequada, resultando numa escola tarefaira.

Signorini (1998) entende que o processo atual de grandes transformações (econômicas e políticas) nos faz reconhecer que há novas formas de se problematizar a correlação entre sujeito e subjetividade. Entende, também, que qualquer reflexão contemporânea deve estar focada nas práticas de linguagem (múltiplas e heterogêneas) e que é essa perspectiva que coloca em questão as outras maneiras de se fazer tal problematização. Por esse motivo, sua leitura me fez refletir sobre a diferença entre, de um lado, pensar um sujeito centrado numa única percepção do mundo, ou seja, pensá-lo somente numa lógica racional (a lógica do Iluminismo), e, de outro, pensá-lo na multiplicidade das práticas de linguagem, por meio das

quais o sujeito pode ser compreendido como uma construção num processo variável e numa lógica complexa.

Apesar dos estudos já realizados por diversos autores a respeito da sala de aula e da construção das identidades sociais a partir da percepção do outro, ou seja, da percepção da alteridade, ainda vejo a necessidade de olhar para as condições de construção de tais identidades na interação da sala de aula de uma classe do ensino fundamental que pertence à escola em que atuo. Minha percepção era de que parecia não existir um reconhecimento de sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Pelo que pude constatar, os professores pareciam não reconhecer, de fato, quem era esse outro/aluno nem vislumbrar como, a partir desse reconhecimento, seria possível construir, de forma colaborativa, novos saberes, os quais pudessem levar à plena participação do sujeito na sociedade.

Nessa perspectiva, é por meio da análise da prática discursiva, entendida como um instrumento de participação nas diversas práticas sociais, que este estudo problematiza as relações entre professores e alunos, pois é através da correlação dos fazeres cotidianos, neste caso os fazeres durante as aulas, que não só apreendemos quem somos, mas, também, que percebemos que somos coadjuvantes nos fazeres do outro. É por essa razão que este trabalho se coloca como objetivo analisar a interação dos sujeitos no processo educativo, por meio da problematização das falas de uma professora e de seus alunos no contexto da sala de aula, assim como refletir com essa professora sobre suas ações no decorrer da aula. Com tal finalidade, apresento, no decorrer deste trabalho, uma discussão da pseudoneutralidade das práticas discursivas e da constituição de sujeitos, tendo como pano de fundo a linguagem como fenômeno social.

O presente estudo se insere na área da Linguística Aplicada, pois tem sua centralidade na análise linguística das interações de sala de aula e de uma sessão reflexiva. Tanto essas interações como a sessão reflexiva foram aqui problematizadas e interpretadas por meio do

diálogo com referências provenientes de outras áreas do saber. Por tal razão, a discussão dos dados deste trabalho se reveste de uma abordagem interdisciplinar (procuro articular conceitos da Pedagogia Crítica, Filosofia e Psicologia para uma melhor compreensão do problema em estudo) e de um caráter transdisciplinar (pois procuro uma nova forma de ver o mundo), que considera a linguagem como uma ferramenta psicológica mediadora da constituição do *eu* e do *outro*, ferramenta que é, por natureza, política e ideológica.

Neste sentido, para Pennycook (1990/2004: 46-47), a Lingüística Aplicada deve “repensar a aquisição da linguagem em seus contextos sociais, culturais e políticos, levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção do sujeito como sendo múltiplo e formado de diferentes discursos”. Celani (1998/2004: 40), por seu lado, ao escrever sobre a transdisciplinaridade em Lingüística Aplicada, afirma que “o desenvolvimento de uma atitude transdisciplinar exige disposição natural para ensaiar perspectivas múltiplas, escutar vozes múltiplas”.

Na perspectiva em que se colocam esses dois últimos autores, a união da Lingüística Aplicada e da Pedagogia Crítica deverá servir para repensar criticamente os contextos da linguagem. Nisso, as concepções de Pennycook e Celani compatibilizam-se com o ponto de vista de Rajagopalan (2003: 105), que nos diz: “o primeiro compromisso de um pedagogo crítico é com a comunidade, da qual a sala de aula é uma pequena, porém fiel, amostra”. Dentro de uma perspectiva metodológica de *pesquisa participativa*, utilizarei os estudos da Lingüística Aplicada na busca e apreensão dos sentidos dos fazeres que caracterizam as práticas discursivas *in loco*.

Questões de identidade serão observadas e registradas, ao longo deste trabalho, como apontamentos solidários numa tentativa de abordagem transdisciplinar, na qual apoiaremos nosso argumento de que, na relação do grupo/classe, há sentidos e marcas do poder e de que esses sentidos devem ser criticamente analisados como formas de questionamentos para a

ação/reflexão do cotidiano do professor. Essa análise será um instrumento que nos guiará para além dos significados factuais, para que possamos, sob o enfoque das relações interpessoais, perceber se na interação por meio da linguagem oral há criação e/ou reposicionamentos das identidades dos indivíduos e grupos sociais.

Esta dissertação foi desenvolvida dentro da linha de Linguagem e Educação do Programa de LAEL, pois problematiza a constituição das identidades dos alunos no contexto da escola pública e seus resultados se imbricam, necessariamente, com a questão da formação de professores.

Este trabalho se articula ainda com as discussões do Grupo ILCAE (Inclusão Lingüística em Cenários de Atividades Educacionais), pois enfoca a inclusão social-escolar de educadores e alunos pela perspectiva da linguagem, considerada como instrumento e objeto de questionamento. Tal enfoque visa à compreensão das implicações dos papéis assumidos, assim como correlaciona ação e linguagem como ferramentas para a transformação do *status quo*.

A partir do exposto acima e para compreender melhor de maneira ampla a questão do reconhecimento do outro no espaço escolar e, mais especificamente, estudar os espaços de construção das identidades sociais no processo de ensino-aprendizado, tomo como norte as seguintes perguntas de pesquisa:

- **Como é constituído o espaço de sala de aula?**
- **Como o desenvolvimento dos temas, trazidos pela professora, possibilita a formação de sujeitos?**

A dissertação está dividida em quatro capítulos. No capítulo 1, apresento a *fundamentação teórica* desta pesquisa, incluindo uma resenha crítica histórica do conceito de alteridade, seguida de uma discussão do conceito de identidade na atualidade, chegando então à discussão do sujeito discursivo, percebido, ao final do capítulo, como uma subjetividade permeada pelos significados e sentidos do *outro*. No capítulo 2, apresento a *metodologia*

utilizada na pesquisa, elenco os participantes, explico como foram gerados os dados, exponho o macro e microcontextos, as categorias de análise e, por último, falo sobre a garantia de credibilidade. No Capítulo 3 encontra-se a discussão dos resultados da pesquisa. Finalmente, apresento as considerações finais desta pesquisa, seguidas das Referências e Anexos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.

Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996)

Neste capítulo, faço uma resenha crítica histórica do conceito de *alteridade*, buscando as articulações nas oposições do *eu* e do *outro*. A elaboração de uma resenha crítica histórica parece-me indispensável, pois, como pesquisador sócio-histórico-cultural crítico, impõe-se-me previamente um mapeamento dos diferentes conceitos de alteridade formulados na esfera acadêmica, a fim de orientar minha compreensão, não somente em relação à maneira como tal alteridade foi conceituada, mas também em relação ao *fim* com que seus conceitos foram empregados, para finalmente problematizar questões relacionadas à subjetividade no mundo atual.

Para tanto, trago como suporte teórico conceitos hauridos em Aristóteles (1985), Montaigne (1972), Rousseau (1978), Lévi-Strauss (1976) e Stuart Hall (2005). Em seguida, trabalho o conceito de identidade na pós-modernidade conforme discutido por Stuart Hall (2005) e Woodward (2000), que compreendem o sujeito moderno como sendo constituído por meio das múltiplas formas de linguagem. Ainda nesta seção, utilizo o conceito de *subjetividade discursiva*, conforme as formulações de Bakhtin (2004) a respeito, fundamentando-me, também, na perspectiva socioconstrucionista discutida em Moita Lopes (2002). Num terceiro momento, trato da questão da linguagem segundo a perspectiva

dialógica e polifônica de linguagem (Bakhtin, 2003, 2004) e as reflexões concernentes ao caráter de mediação dos signos apresentadas por Vygotsky (2000). A seguir, abordo a relação entre *sentidos pessoais* e *significados sociais* e suas correlações com a formação crítica do indivíduo, recorrendo a proposições teóricas encontradas em Vygotsky (2000).

1.1 Alteridade

Acredito que, para a discussão do conceito de alteridade, um ponto de partida plausível são os sentidos recolhidos pelos dicionários. Segundo o dicionário Houaiss (2001), alteridade é a natureza ou condição do que é outro, do que é distinto. Ainda no mesmo dicionário, é dito que, para a filosofia, o termo é compreendido como situação, estado, ou qualidade que se constitui através de relações de contraste, distinção, diferença. Como vemos pelas definições encontradas, o conceito de alteridade funda-se na *percepção da diferença*, e é a partir desta que passo agora a fazer uma retrospectiva histórica crítica desse conceito, que é central para a presente pesquisa. Acredito que a resenha crítica histórica me possibilitou perceber como tal conceito foi explicando, no decorrer da história, o reconhecimento do *outro* na definição do meu *eu*. Foi com esta intenção que fui procurar definições para o termo *alteridade*, pois percebi, na minha prática docente, a necessidade e a importância deste questionamento para que pudesse discutir com meus colegas de profissão aquele reconhecimento como percepção do caráter inacabado tanto do *outro* como do *meu eu*. Minha compreensão de alteridade é a percepção do *outro* como um ser singular. Esse outro como ser singular é definido *na e pela* relação com o seu eu. Então é nessa relação entre o seu *eu* e o *outro* que vou falar do conceito de alteridade.

Aristóteles assenta a supremacia da Grécia sobre a capacidade de o homem grego fazer cálculos que o auxiliem a viver bem. Aristóteles acrescenta que a supremacia grega também está fundamentada sobre a natureza do *eu* do senhor, que, de acordo com sua visão, é melhor do que o *outro* que é o escravo. Para Aristóteles, o escravo é apenas um instrumento para que a vida do senhor seja melhor. A superioridade do grego seria natural, porque ele possuiria a *Bôuleusis*, ou seja, a capacidade de fazer o “cálculo dos meios”, que é um princípio ordenador da vida grega; quanto ao escravo, nessa concepção da natureza humana, é um bárbaro que não tem essas mesmas capacidades. Desse ponto de vista, o escravo, ao obedecer ao senhor, segue a dinâmica da natureza, pois esta tenderia sempre para o que é natural e, portanto, para o melhor, ao passo que o senhor possui a razão que o faz inteligente e articulador das partes do todo.

Considerando esse conceito de natureza, podemos perceber que há, na tradição platônica/aristotélica, a separação nítida entre alma e corpo: o escravo possui o corpo apto ao trabalho doméstico e o mínimo de racionalidade que lhe possibilita cumprir melhor suas funções, enquanto o senhor, em sua plena capacidade racional, é prudente e a utiliza na busca da harmonia do seu *eu* com a coletividade da qual participa.

Nesse sentido, o escravo é instrumento na vida do senhor, para que este possa abandonar as preocupações com o que é privado, ou seja, sua casa, e dedicar-se ao que é mais prazeroso e agradável, ou seja, o público. Portanto, o *outro* é de natureza distinta. Para o senhor, liberto das obrigações quotidianas, é possível criar valores e agir de acordo com sua intencionalidade, na perseverança do bem; já ao bárbaro/escravo cabe se sujeitar à instrumentalidade, pois não é capaz de aceder à sabedoria verdadeira, considerada como o bem e a racionalização no trato com a coisa pública (que pertence à vida do senhor). É a capacidade de gestão da cidade no espaço público que define a cidadania grega e dela se excluem aqueles que nasceram para servir.

A idéia da supremacia da razão advinda da concepção aristotélica, como elemento de oposição entre o *eu* e o *outro*, persistiu por toda a Idade Média, porém agregada à fé. Em outras palavras, apesar do acréscimo do fator religião na Idade Média, a razão ainda era o elemento ordenador da vida em sociedade e era com ela que se buscava alcançar a unidade dos diversos setores da organização feudal. Nesta nova perspectiva, era ao nobre que cabia, por distinção honorífica, a ociosidade e a preparação para a vida cortesã. Ao servo, por sua vez, cabia o papel de provedor das necessidades básicas do feudo. Pode-se notar que a oposição entre eu (*eu*) e o (*outro*), nesse período, ainda estava fundada numa concepção de natureza humana desigual, ou seja, na desqualificação do outro, assentada numa capacidade racional na qual alguns homens se sobrepõem.

A partir dessa concepção de razão, já permeada de religião, que predominou na Idade Média, trago agora, para esta seção do histórico do conceito de *alteridade*, as visões de Montaigne e de Rousseau.

Montaigne (século XVI) parte da legitimação da escravidão, na figura do bárbaro aristotélico, para justificar suas críticas ao conceito de *alteridade* presente na sociedade moderna, tendo em vista os novos contatos do europeu com outros povos, que, como se sabe, foram decorrentes do desenvolvimento do comércio e da procura de novas matérias-primas. A importância da obra de Montaigne para esta resenha histórica crítica reside no fato de nela encontrarmos um questionamento que apresenta uma nova base de sustentação para a percepção do *outro*.

Montaigne acredita que, para se fazer um julgamento verdadeiro sobre a nova cultura com a qual o europeu se defrontou, não basta apenas tomar como guia o que era dito por aqueles que entravam em contato com os outros povos até então desconhecidos. A seu ver, é necessário fazer uma reflexão apoiada numa análise das diferenças culturais e ter como critério a *razão*, pois, quando se julga como bárbaro o povo de outra cultura, julga-se sob a

ótica dos próprios valores e costumes. Assim, Montaigne faz críticas às simples observações do *outro* realizadas pelas pessoas de seu tempo, pois tais observações seriam feitas apressadamente. Afirma ainda que os canibais (como eram chamados os novos povos) não são bárbaros nem selvagens. Ressalva, entretanto, que podem sim, ser chamados de selvagens, se considerarmos seu contato simples, direto e sem interferência, com a natureza. O europeu, diferentemente, no seu contato com a natureza, modificou-a e corrompeu sua perfeição natural, podendo assim ser chamado de selvagem, no sentido que ele mesmo atribuía aos ‘novos povos’.

Tendo em vista essas percepções, a alteridade em Montaigne deve ser vista como contraposição dos hábitos e costumes do civilizado aos hábitos e costumes do selvagem. Nessa concepção, o último é criador na medida de suas necessidades, enquanto o civilizado é um ser corroído pela ganância, que o levou a extrapolar suas necessidades naturais.

Quanto a Rousseau, não estava apenas preocupado com a descrição da performance do selvagem, mas sim com um conhecimento que o levasse ao entendimento do *outro* em sua própria materialidade histórica. Segundo Claude Lévi-Strauss (1976), Rousseau (século XVIII), além de grande crítico, era um arguto observador, que marcou definitivamente a passagem da noção do *bárbaro* para a de *bom selvagem*, e dessa forma deve ser considerado fundador da etnologia, já que, por meio do estudo da materialidade da cultura, fez de suas reflexões questionamentos sobre as relações entre natureza e cultura.

Rousseau, utilizando-se desses questionamentos, denunciou a origem da desigualdade baseada na propriedade privada e, conseqüentemente, na humilhação sofrida pelo homem, antes livre e solitário, agora acorrentado a princípios que o levam à sujeição. Acreditava estar o homem agrilhado em suas instituições, tendo em vista um tecnicismo constante e a própria idéia de ter que fazer leis para conter a saciedade do amor-próprio (satisfação imoderada da vontade), o que o levaria conseqüentemente à degeneração física e moral.

Para Rousseau, o *outro* deve servir como modelo a ser observado, uma possibilidade de transcendência do *eu* civilizado, de modo que o ser humano possa verificar que o avanço alcançado não lhe trouxe felicidade. Porém, como não é possível negar os avanços tecnológicos e comerciais alcançados na época, que faça, pelo menos uma crítica radical de todos os seus valores, tendo o *outro* como paradigma, representado pela figura do bom selvagem. Este, em sua relação de simplicidade com a natureza, desenvolve o *amor de si*, que Rousseau também chama de *cuidado natural da própria vida*. Nessa perspectiva, o *outro* é a possibilidade de felicidade e harmonia e resgate duma relação primária entre homem e natureza.

Em continuidade a esta resenha histórica do conceito de *alteridade*, faz-se necessário agora refletir sobre as leituras levistraussianas desse conceito. Nelas são retratadas as visões antagônicas de desenvolvimento, que, conforme Lévi-Strauss, na maior parte das vezes estão associadas a uma visão de progresso como privilégio de um único grupo social. Nesse sentido, a leitura levistraussiana (século XX) faz críticas às análises etnocêntricas e evolucionistas, que, na sua visão, partem do pressuposto de uma história do homem que toma as culturas isoladamente.

Lévi-Strauss salienta que o etnocentrismo, cujo pressuposto é a idéia de supremacia cultural – de onde advêm as concepções hierárquicas das culturas – será, durante séculos, empregado, juntamente com nuances evolucionistas, para subjugar os povos e forjar uma visão de progresso, centrada na desigualdade e no desrespeito a qualquer análise mais aprofundada que busque a superação da estreiteza teórica etnocêntrica. Contra essa visão, ele nos propõe a noção de *diversidade e identidade*. Assim, afirma a necessidade de uma análise das diversidades culturais e, não apenas as de *diferenças*, pois a simples consideração destas pode levar, e leva, segundo sua visão, a preconceitos. Diz-nos, ainda, que a diversidade é um fato, pois compreende o desenvolvimento humano como permeado por trocas culturais.

Na concepção de diversidade de Lévi-Strauss, há o entendimento de que a capacidade de crescimento de determinado povo só pode ser avaliada sob a ótica das contraposições, ou seja, do que cada cultura foi capaz de contribuir ou não com outras culturas. O autor acredita, ainda, que é nesta perspectiva que se pode falar dos diferentes níveis de desenvolvimento. Em outros termos, *progresso* é uma categoria de análise que, descontextualizada, pode ser usada como forma de sobreposição de valores. Em sua perspectiva, o desenvolvimento deverá ser compreendido histórico-culturalmente na relação entre homem, natureza e troca cultural. É uma nova visão de história, alicerçada no princípio de que os povos não são estáticos em seu trajeto de aquisição cultural. Foi dessa maneira que o estruturalismo se contrapôs à ótica etnocêntrica.

Identidade, para Lévi-Strauss, deve ser entendida como a capacidade de um povo manter suas características e interesses próprios, tendo em vista sua percepção de que a relação de trocas culturais com outros povos é inevitável. Nesse sentido, Lévi-Strauss diz que o conceito de *colaboração entre as culturas* é primordial, pois, na sua visão, o respeito às diversas formas de organização social é uma forma de reconhecimento da singularidade do *outro* na maneira como se estruturou em sociedade. Segundo o autor, para que se possa avaliar o maior ou menor *desenvolvimento* de uma cultura, é preciso considerar o outro na sua especificidade histórica. As mudanças verificadas no interior de uma dada cultura devem ser relativizadas às características próprias desta, que aceita ou não novas permutas culturais. Para Lévi-Strauss, nesse terreno das trocas culturais, como num jogo, não há um ganhador ou perdedor, mas sim possibilidades de colaboração ou não.

Assim, nesta perspectiva, ao se analisar as contraposições culturais em termos de desenvolvimento ou subdesenvolvimento, cabe definir o objeto ao qual tais categorias se referem. Em outras palavras, se o objeto pesquisado for o avanço tecnológico alcançado pela sociedade industrial, obrigatoriamente a contraposição deve ser realizada observando-se os

costumes e a história de ambos os grupos culturais. Nesse sentido, o *outro* não pode ser visto apenas como *diferente*, mas sim como *diverso*, reflexo de uma história cultural que se movimenta, o que nos faz negar o caráter hierárquico de um ponto de vista cultural único.

Tendo em vista que o percurso histórico-crítico do conceito de *alteridade* realizado até este momento aponta para a importância do crescente intercâmbio cultural que se verifica entre as sociedades, adentro agora na discussão da *alteridade* na pós-modernidade.

A pós-modernidade nos apresenta uma cultura globalizada, na qual, cada vez mais, as pessoas de diferentes países estão interligadas, facilitando as trocas culturais. É possível obter-se inúmeras informações, por meio da Internet, a respeito de tudo e em tempo real. Pode-se afirmar que estamos muito mais sujeitos às influências estrangeiras do que antes, pois, conforme Stuart Hall (2005: 67, apud Antony McGrew, 1992),

“[...] a globalização se refere àqueles processos atuantes numa escala mundial, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, transformando o mundo, em realidades e experiências mais interconectadas.”

Nesse sentido, parafraseando Hall, falamos de um sujeito instável que deverá se posicionar diante de culturas que negam papéis sociais fixados por uma única coletividade. Como vemos, este processo foi amplificado pela globalização, que, ao descaracterizar as fronteiras regionais, colocou em foco a coexistência de diferentes percepções de mundo, as quais, conseqüentemente, apontam para identidades fragmentadas.

Hall, a partir de seu estudo sobre a descentração do sujeito moderno, me fez compreender a *alteridade* como instável e fluída, de modo que o meu *outro* seria um fragmento possível de identidade. Não haveria, assim, de acordo com essa compreensão esse ponto de vista, uma única forma pela qual eu pudesse posicionar meu *eu*, mas sim possibilidades de interpretação do meu agir no mundo. Em outros termos, para mim o *outro* é

uma *parte daquilo que vejo*, sendo que esta parte pode ser eu mesmo, dependendo das circunstâncias nas quais me encontro. Percebo que esse *eu* flutua e se posiciona discursivamente, ou seja, são os discursos veiculados em determinadas circunstâncias que me fazem posicionar de diferentes formas (identificações sociais), portanto o outro pode ser viável, como correspondência do meu *eu* ou não. É por esse motivo que trabalharei a linguagem como instrumento psicológico e, ao mesmo tempo tentarei, na quarta seção, discutir os sentidos pessoais (*eu*) em contraposição às construções sociais (o sentido do outro). É dessa forma que posso discutir a ideologia como fator de desvelamento das significações sociais como permeadas por interesses conflitantes de classes sociais.

Tendo apresentado uma visão histórico-crítica do conceito de *alteridade*, que é sempre baseada na diferença entre o *eu* e o *outro*, saliento que, nesta pesquisa, compreendo que tal conceito se torna aparente no reconhecimento do inacabamento do *outro* e do inacabamento do meu *eu*. Assim, apoio-me em Hall (2005) para refletir sobre a questão da alteridade como reconhecimento do outro na sala de aula, tomando como pressuposto que os envolvidos na situação de aprendizagem são todos inacabados, em constante redefinição e, portanto, com possibilidades de transformação. É essa possibilidade de transformação que me moveu no caminho desta pesquisa.

Apresento a seguir um quadro que resume a retrospectiva histórica sobre alteridade, conforme aqui apresentada.

Quadro nº 1 – Quadro-resumo sobre o conceito de alteridade.

Autor:	Relação eu/outro	Como ocorre
Aristóteles	Eu sou melhor, o outro é menos que eu.	Na figura do bárbaro que instrumentalizado pode tornar-se escravo.
Montaigne	Eu sou pior, o outro é afirmação de uma existência melhor.	Na figura do selvagem, que se torna prepositivo.
Rousseau	Eu sou desproporção, o outro é proporção e medida.	Na figura do bom selvagem que deve servir de parâmetro à sociedade.
Lévi-Strauss	Eu sou observador do que o outro tem de diverso.	Na oposição cultural, realizada na contraposição dos diferentes movimentos historicamente cumulativos.
Stuart Hall	Eu posso ser o que o outro também é.	Na fragmentação promovida pela globalização que oportuniza trocas culturais.

Isto posto, passo a discutir na seção seguinte como o conceito de identidade tem sido debatido.

1.2 Identidade

Início esta seção problematizando o conceito de identidade conforme discutido em Hall (2005). Segundo o autor, se é por fragmentos do *outro* que posso me espelhar, é porque há pedaços de um não-*eu* existentes fora de mim, e, portanto, há outras possibilidades daquilo que sou. Entendo que seja por meio da análise desse processo de reconhecimento dessas outras possibilidades que devemos problematizar os termos *identidade* e *subjetividade*.

Hall parte do pressuposto de que identidade é um fenômeno social, posicionando-se favoravelmente à afirmação de que as identidades estão sendo *descentradas*, isto é, deslocadas estruturalmente dos antigos padrões explicativos que lhe serviam de ancoragem, para uma análise mais processual, contingente, instável e fragmentada. Diz ele que, na era moderna, havia sólidas localizações para a constituição dos indivíduos sociais. Entretanto, as mudanças estruturais na sociedade capitalista provocadas pela globalização trouxeram alterações para nossas representações do mundo e de nós mesmos:

“Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo” (Stuart Hall, 2005: 9).

Nesse sentido, a fragmentação gera um descompasso entre quem sou e as tantas formas que poderia eu ser. Então, repensar o sujeito pós-moderno, diante dessa multiplicidade de identidades que ora lhe apresentam, é refletir sobre a maneira pela qual os sujeitos estão interagindo e, com isso, refletir sobre a forma de posicionamento de suas identificações sociais. Essa interação, realizada por meio da linguagem, é por mim compreendida pela maneira como o outro está sendo adjetivado. Por tal razão é que se fez necessária a discussão presente na seção anterior, que me permitiu perceber, histórica e culturalmente, como o outro era percebido.

Passo agora a discutir a concepção de *subjetividade discursiva*, pois acredito que, a partir da problematização de tal conceito, poderei compreender a questão da identidade. Segundo Woodward (2000: 55):

“Os termos “identidade” e “subjetividade” são, às vezes, utilizados de forma intercambiável. Existe, na verdade, uma considerável sobreposição entre os dois. “Subjetividade” sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual

nós adotamos uma identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, sujeitos ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades”.

Em outras palavras, conforme Woodward, não é possível discutir *identidade* sem pensar na *subjetividade*, a qual implica na percepção que temos de nós mesmos. Tal subjetividade, cabe ressaltar, é construída num contexto social que tem a linguagem como ferramenta mediadora entre o eu e os outros. É pela linguagem que assumimos então nossa identidade social.

Ainda para corroborar meu conceito de subjetividade discursiva, apoio-me em Bakhtin (2004:66), quando diz que “em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a exterior”. Será, portanto, através das interações verbais que esse novo sujeito social deverá buscar os sentidos do agir e construir novos significados.

Tendo como perspectiva teórica o sócioconstrucionismo, conforme discutido por Moita Lopes (2002:31), que pressupõe que os significados são construções sociais, compartilhados por uma comunidade, e os sentidos, negociados, como uma forma de resignificação de ações valorizadas e aceitas por um grupo ou comunidade, a noção de identidade é entendida aqui como uma construção social, uma forma de posicionamento subjetivo/identitário, através de múltiplos discursos que realizam uma prática social. Ainda segundo o autor:

“O discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos”.

É por acreditar que as identidades são as múltiplas formas como me posiciono, que entendo esta fragmentação como um conjunto de possibilidades com as quais eu me apresento ao mundo e, por meio dessa maneira de me posicionar, sou também percebido pelo *outro*. Há, assim, uma relação de reciprocidade, ou seja, *como o outro me percebe* também define minha identidade. Em outras palavras, há a dependência do olhar do outro sobre mim. Portanto, a identidade é social, pois a projeto no *outro*. Desse ponto de vista, há uma responsabilidade *na e pela* interlocução.

Acredito, partindo do pressuposto de que nos contextos das relações estão imbricadas duas noções principais da pós-modernidade, a saber, a construção do saber e a subjetividade, que é necessário pensar a prática cotidiana do professor por meio de uma observação da atividade linguageira. Tal reflexão sobre a prática escolar deve ser feita a fim de que seja informada e repensada, tendo em vista o fortalecimento dos sujeitos numa perspectiva democrática e transformadora. Dando seqüência a esta reflexão, discuto na seção seguinte o papel da linguagem.

1.3 Linguagem

Para discutir a linguagem, recorro a Bakhtin e tomo como ponto de partida a sua noção de responsividade, que, em meu entendimento, apresenta analogias com a questão da *alteridade*. A minha discussão da linguagem, no diálogo com este autor, vai começar a partir do que compreendo que seja a idéia do *outro*, ou seja, de *alteridade*, presente em Bakhtin:

“Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante di-verso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. (BAKHTIN, 2003:271).

Segundo Bakhtin, toda palavra é fruto semiótico de um grupo social determinado, que sob certas circunstâncias sócio-econômicas delimita um auditório comum entre o *eu* e o *outro*: “Toda palavra serve de expressão a **um** em relação ao **outro**. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.” (Bakhtin, 2004:113). Nesse sentido, minha subjetividade é a expressão do grupo social ao qual pertença, sendo também determinada pelo grau de organização e diferenciação do grupo social do qual faço parte.

Dessa forma, Bakhtin alinhava a atividade mental do *eu*, dentro dos limites da criação ideológica do *nós*. Em outras palavras, ele nos diz que é a partir do horizonte social, ou seja, da comunidade lingüística à qual pertencemos, que podemos fazer correlações entre meu mundo interior (subjetividade) e as ações de sujeitos, que agem no mundo objetivo por meio das palavras, ou seja, num contexto social determinado. O autor ainda afirma que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 2004: 95).

É diante de um fato existencial que, segundo o autor (Bakhtin, 2004: 113), a relação entre linguagem e alteridade existe e evidencia-se no encontro de consciências individuais que apreendem o mundo mediado pela linguagem; portanto, *toda palavra comporta duas faces*. Em outras palavras, essa relação é *o produto da interação entre locutor e ouvinte*, na qual *a palavra é uma espécie de ponte lançada entre os sujeitos do discurso*. Ainda para Bakhtin (2004: 36) “a realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais”. Para ele, “as leis dessa realidade são as leis da comunicação semiótica e são diretamente determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas”, disso decorrendo que *toda linguagem é ideológica*.

É a partir da perspectiva de Vygotsky, na qual o sujeito se constitui mediado pela palavra, que discuto a responsividade em Bakhtin. Nos termos de Bakhtin (2003), o *outro* é

aquele que é *palavra alheia*, ou seja, é aquela palavra alheia que é meu contraponto, que vai me estabelecer possibilidades de respostas; diante delas, contextualmente, devo me posicionar, assumindo a responsabilidade pelo que digo.

Portanto, sob essa ótica, o *outro* é aquele que me impõe a necessidade de responsabilidade no dizer, pois quando digo, eu constituo o outro pela palavra, e, ao mesmo tempo, ele me constitui com sua resposta. Nesse sentido, o outro é aquele que eu sou, que me faz quem eu sou e a quem eu faço o que ele é. Sua expressão vai ser uma parcela de mim no futuro. Eu amanhã serei um pedacinho dos outros *eus* que carreguei dessas vozes. Portanto, o *outro* é um pedaço de mim que será no futuro e que assumo com responsabilidade.

Retomando o conceito de *identidade* conforme discutido em Hall, se é pelos fragmentos do *outro* que posso me espelhar, é porque há pedaços de um não-*eu* existente fora de mim e, portanto, há outras possibilidades daquilo que sou. Então, a fragmentação na pós-modernidade gera um descompasso entre *quem sou* dentre tantas formas que *poderia ser*. Nesse sentido, fazendo aqui um resgate da explicitação histórica do conceito de alteridade, pelo qual povos foram subjugados em detrimento de sua singularidade, cabe observar que os reflexos da cultura globalizada devem ser refletidos criticamente, a par da questão da subjetividade, em relação aos contextos locais e globais.

Para tanto, proponho uma associação entre o pensamento vygotskiano (que mostra que a palavra é elemento constituinte para o ser humano) à reflexão bakhtiniana sobre a ideologia e o discurso. Acredito que uma associação entre as duas visões provê suficiente suporte teórico para desconstruir criticamente modelos culturais impostos, permeados por valores que em sua grande maioria excluem a diversidade. Neste momento de incompletude da pós-modernidade, vejo num estudo da linguagem, que tome como parâmetro as discussões de Vygotsky e Bakhtin, a possibilidade de se estabelecer uma reflexão sobre os conceitos de *discurso* e de *agência humana*. Estes são considerados, por mim, como possibilidades de

transformações em minha ação *no* e *com* o mundo, rumo a uma existência mais justa. Nesse sentido, a responsabilidade no dizer é que poderá nos mostrar quais as implicações e de que lugar o *outro* fala e, no caso desta pesquisa, como a professora fala e quais as implicações desse seu dizer na construção de espaços de alteridade e na construção de identidades.

Em conclusão, é *na* e *pela* intersubjetividade que encontro uma existência como sujeito integral. Esta compreensão sobre o caráter da intersubjetividade traz para mim uma responsabilidade no agir para com os semelhantes, que interagem comigo numa existência real. Levando em conta essa reflexão, pergunto-me de que forma essa incompletude ajudará ao outro a *ser*, amanhã. É na expectativa de uma existência humana mais justa e integral que, a meu ver, este estudo se torna necessário, pois tem o outro como um colaborador no processo de desenvolvimento de uma existência compromissada e responsável, dando de si aquilo que eticamente tem de melhor!

Na atividade de constituição do desenvolvimento humano sócio-cultural, o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas sim uma atividade prática mediada por instrumentos e signos. E, para compreendê-lo melhor, recorro ao conceito de *mediação* de Vygotsky. Conforme Vigotsky (1996:48), “todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las” (o autor refere-se aos processos psicológicos superiores, tais como o pensamento, a linguagem e o comportamento volitivo). Frutos da história do homem, os instrumentos técnicos e os sistemas de signos é que são responsáveis pela internalização da cultura.

Ainda segundo o autor, a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios que se constituem nas “ferramentas auxiliares” da atividade humana. A linguagem, portanto, é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.

Para este estudo, considero mais importante a perspectiva da linguagem como *ferramenta psicológica* que, sob a perspectiva sócio-histórica, vê os signos como construções culturais facilitadoras na transposição do externo ao psíquico, dessa forma tornando-nos humanos. Portanto, entendo que o conhecimento é criação de um grupo social na medida em que nos engajamos em sua interação e práxis diárias, ou seja, quando nos adaptamos e transformamos o ambiente que nos cerca.

Nesse sentido, o caráter sociológico da consciência fica demarcado, conforme nos diz Bakhtin/Volochínov (2004:35), pois “adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”. O ponto de vista de Habermas (2002:100) a respeito é bastante similar: “Os organismos só podem ser descritos como pessoas quando e na medida em que forem socializados, isto é, penetrados por conjuntos de sentidos culturais e sociais e estruturados através deles. Pessoas são estruturas simbólicas.”

Benveniste (2005: 293) converge para uma linha de interpretação semelhante ao argumentar que a comunicação lingüística é a língua enquanto assumida pelo homem que fala e sob a condição de intersubjetividade. Portanto, constituída na instância do discurso, a categoria da pessoa (eu/tu) é o que possibilita o uso da língua e assegura o caráter de responsividade da alocação. Também, para o autor “a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste” (BENVENISTE, 2005: 286), ou seja, é por meio do diálogo que o indivíduo se constitui como pessoa e, ao mesmo tempo, por reciprocidade, é implicada a outra pessoa. Mas acredito que os signos são instrumentos que vão além. Eles constituem a consciência do indivíduo e essa consciência se constrói a partir da atividade que é internalizada através da linguagem pelo sujeito.

Desse modo, os sistemas simbólicos, entendidos como atividade de apreensão da realidade, especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por

determinado grupo cultural, assim como a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. É por essa razão que Vygotsky afirma que os processos de funcionamento do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica. É também esse o motivo pelo qual, para esse autor, o homem, a partir de sua inserção num dado contexto cultural, de sua interação com os membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humanas. Assim, foi por meio da psicologia vygotskiana e sua análise do movimento de passagem de ações realizadas no plano social (isto é, entre as pessoas, interpsicológico) para ações internalizadas ou intramentais (no interior do indivíduo, portanto, intrapsicológico), que observei as participações na interação da sala de aula e sua negociação.

Foi nesse sentido que introduzi a discussão da subjetividade como fator de integração das ações individuais e coletivas. É importante ressaltar que Bakhtin jamais chamou a linguagem de *instrumento*, porém disse que ela é *constitutiva dos sentidos culturais*. Dessa forma, pude fazer um paralelo com Vygotsky, para quem ela é um *instrumento* constitutivo no desenvolvimento psicossocial.

Entendo que a linguagem está numa inter-relação que mostra os traços do *eu* e parte do *eu* e do *outro*. O traço do *eu* está no *sentido* e os traços do *outro* está no *significado* e é a partir daí que posso analisar ideologicamente as ações de ambos; porque a ideologia se encontra nesta relação entre o *eu* e o *outro*. O sentido que eu capturei da minha relação *eu/outro* é que me constitui como sou. Eu sou diferente de você não porque simplesmente sou diferente de você, e sim porque eu capturei na relação eu/você aspectos que fazem com que eu tenha sentidos que não são os mesmos que você tem, mesmo que tenhamos nascido do mesmo pai e da mesma mãe.

Concluindo, é por meio desse entendimento da relação eu/você que posso analisar a ideologia conforme a perspectiva de Bakhtin. A ideologia virá dos significados e dos sentidos e será da análise destes últimos que intento identificar de qual local social as pessoas falam.

1.4 Significados culturais e sentidos pessoais na formação do sujeito crítico

Nesta seção, discorro sobre o conceito de significado como instrumento e produto do desenvolvimento humano. Saliento que é por meio do compartilhar das palavras na interação *eu/outro* que podemos encontrar os sentidos que perpassam as ações dos sujeitos. Nessa perspectiva, a figura do *outro* (no caso, a docente) é a do mediador potencializador da capacidade enunciativa. A análise que empreendi, que discute as ações de uma professora em sua prática docente, busca compreender se as atividades por ela desenvolvidas levavam em consideração alteridades, ou seja, se as experiências sociais dos alunos eram aí reconhecidas de maneira dialogada e negociada, com a finalidade de propiciar espaços de formação de sujeitos críticos.

Acredito que a relação de mediação entre os sentidos do *eu* e os significados sociais dos *outros* está intimamente ligada às questões relativas à alteridade e, mais especificamente, às questões que dizem respeito à formação das identidades de sujeitos críticos ou de sujeitos assujeitados. Em outras palavras, é dessa forma que percebo a relação dialética entre sentidos, aqui entendidos em seu caráter individual (subjetivo), e significados, estes últimos compreendidos como construção *coletiva*, que nos levam a agir no mundo. A alteridade é percebida através de nossas relações com os outros. Eu a percebo quando olho para o *outro*, internalizo o que o *outro* diz e externalizo minha percepção referente a esta fala. É neste movimento que as alteridades vão sendo definidas.

Vygotsky (2000:115), ao considerar que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as pessoas penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”, enfatiza a capacidade especificamente humana no uso inteligente e independente dos conhecimentos aprendidos pela mediação com os *outros* na resolução de problemas. As relações entre desenvolvimento e aprendizado, na visão desse autor, ocorrem por meio de signos e ferramentas culturais, os quais permitem controlar e planejar as ações futuras, pressupondo-se aí que “signos e palavras constituem um meio de contato social com outras pessoas” (VYGOTSKY, 2000:38).

Partindo deste pressuposto, e também reconhecendo que convivemos num mundo repleto de contradições e diversidade, conforme aponto nas seções sobre identidade e linguagem, acredito que é imprescindível compreender as conexões entre os significados e a subjetividade do indivíduo, para que, desse modo, seja possível contribuir para a formação de sujeitos críticos.

No que diz respeito à formação do sujeito crítico, cabe considerar também a observação de Leontiev (1978:267): “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem... O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É ainda preciso que adquira o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Assim, o homem vai aprendendo a ser homem e construindo sua subjetividade na e pela relação que tem com a sociedade em que está inserido. É a partir desse ponto de vista e da compreensão sócio-histórica-cultural do desenvolvimento humano que reflito sobre as ações pedagógicas nesta pesquisa, pois compreendo o sujeito em sua integralidade.

Dessa maneira o trabalho pedagógico deve ser percebido como um processo mediado, no qual professor e aluno são compreendidos como sujeitos em formação. Nessa perspectiva, os significados são vistos como instrumentos de hominização e têm como foco o reconhecimento do *outro* em seu inacabamento. Desse ponto de vista, os sentidos individuais

que nos levam a compreender nossas ações devem estar unidos à percepção da constituição de uma estrutura psicológica única na interação social. É com esse propósito que saliento a necessidade do trabalho de reflexão sobre a linguagem em sala de aula, pois as palavras neste estudo são utilizadas como um instrumento psicológico cuja finalidade é propiciar ao indivíduo a aquisição de uma forma mais refletida do seu *eu* no mundo objetivo.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, defino a metodologia de pesquisa a ser utilizada. Apresento também o contexto de pesquisa, assim como a descrição dos participantes, e o modo como os dados foram gerados para esta pesquisa. Por último, exponho as categorias de análise e as garantias de credibilidade.

2.1 Tipo de Pesquisa

Esta é uma pesquisa crítica, de base participativa, que tem por objetivo intervir e trabalhar junto com uma professora, com o propósito de transformação da realidade e das pessoas envolvidas, por meio do diálogo e da reflexão crítica no que diz respeito aos fatores políticos e ideológicos presentes nas práticas educacionais.

Segundo Magalhães (2004), a reflexão crítica é a investigação e a crítica das práticas cotidianas, assim como das estruturas institucionais onde estas se dão. Para McLaren (2000), devemos ir além da crítica a essas práticas cotidianas e propor práticas alternativas, nas quais a subjetividade crítica e justiça social se imponham. De acordo com este autor, devemos nos tornar agentes revolucionários, e, para que isso ocorra é necessário

“um ato de reinvenção de nós mesmos a partir de nossas identificações culturais sobrepostas e de nossas práticas sociais, de forma que possamos vinculá-las à materialidade da vida social e às relações de poder que as estruturam e sustentam” (McLAREN, 2000: 22).

Nesse sentido, a participação é por mim entendida como uma estratégia de pesquisa, na qual há a preocupação com um saber que melhore a vida das pessoas, através da conscientização para a ação e do respeito às diferenças culturais. Fazer diferença é se posicionar e propor alternativas para transformar a realidade, é assumir uma postura participativa. Como afirmam Rizzini, Castro e Sartor (1999), “o pesquisador observa e participa do contexto sócio-cultural de um grupo ou comunidade” (grifos meus).

Dessa forma, percebo minha participação no grupo de professores da escola em que atuo como um elemento fundamental desta participação, pois é dessa maneira que fica demonstrada uma atitude negadora da neutralidade. Em outras palavras, sou tensionado como sujeito, pois estou agindo e refletindo sobre o contexto no qual trabalho e, ao mesmo tempo, tenho minhas análises teóricas questionadas pelo próprio estudo que ora realizo. Como vemos, são dois os objetos de análise aqui: o contexto e os sujeitos. Ambos estão contemplados nesta pesquisa que busca a compreensão e transformação da atividade educacional.

2.2 Contextos

2.2.1 Macrocontexto de pesquisa

Esta pesquisa foi realizada numa Escola Municipal de Educação Fundamental, situada na zona leste de São Paulo, distrito de Cidade Líder da Subprefeitura de Itaquera. Conforme estudos realizados por Sposati (2003), dos quatro distritos de Itaquera, este é o que possui o maior número de favelas e *ocupações* de terrenos, assim como o maior número de mulheres chefes de família. Embora as vagas nos estabelecimentos de ensino sejam oferecidas conjuntamente por Prefeitura e Estado, os pais preferem a mencionada escola, pois está situada numa avenida de fácil acesso e é uma das mais antigas da região, com um corpo docente fixo. Atende o ensino fundamental e supletivo com cerca de 1.700

alunos, distribuídos em quatro turnos diários de funcionamento. Também em seu entorno há um Posto de Saúde, uma Escola de Educação Infantil e uma creche conveniada com o município.

O edifício tem uma exposição retangular das salas de aula, estando doze no piso superior. No piso inferior há: salas-ambientes de vídeo; laboratório de informática, leitura, artes e ciências; dois banheiros (um para meninas e um para meninos); cozinha; pátio interno, no qual se servem as refeições e lanches; e palco para exposição de trabalhos e apresentações teatrais. Contíguo ao bloco pedagógico, temos o bloco administrativo, com salas ocupadas separadamente pelos auxiliares de direção, pela direção, pela secretaria, pelos coordenadores pedagógicos e pelos professores (esta compreendendo duas seções, uma para atividades de preparo de aula, outra para a realização do horário coletivo – onde os docentes cumprem suas jornadas), além de uma pequena cozinha. No fundo há um estacionamento, duas quadras para a prática desportiva e um pátio externo.

Há, na escola, atividades de bandas e fanfarras, que têm por objetivo buscar a valorização do espaço educativo, apresentações e representação da escola em espaços e eventos públicos, assim como um coral, para desenvolvimento de coordenação rítmica e visomotora. O estabelecimento oferece, ainda, o programa educom.rádio, no qual pré-adolescentes e adolescentes se envolvem em atividades comunicativas que os levem à integração estudantil. É uma escola de porte médio para grande, com cerca de 120 professores, dos quais uma grande parcela acumula cargos, como forma de aumentar suas massas salariais, o que acarreta cansaço e desgaste nas relações interpessoais; pouco ou quase nenhum tempo sobra para investir na formação contínua e acadêmica.

2.2.2 Microcontexto de pesquisa

Para esta pesquisa foi realizada numa sala de aula, com aproximadamente trinta alunos; porém, quando da gravação das aulas em 29/09/06, estavam presentes 25 alunos. A sala estava organizada por fileiras, tendo à frente o quadro negro. Sob este, encontrava-se a mesa e a cadeira da professora.

Observei que esta forma de organização espacial sala de aula estava relacionada ao desenvolvimento da atividade daquele dia, pois a professora durante as aulas chamava os alunos por fileiras. Este fato me parece apontar para uma forma tradicional da organização do espaço educacional, no que concerne tanto ao atendimento individual dos alunos quanto ao desenvolvimento de formas mais colaborativas da aprendizagem, como por exemplo o trabalho em pares ou em pequenos grupos.

2.3 Participantes da pesquisa

Esta pesquisa teve três tipos de participantes. O professor-pesquisador e a professora, considerados como *focais*, e os demais participantes, *não focais*, que são os alunos. Passo agora a descrevê-los.

2.3.1 Pesquisador

Sou professor há dez anos na escola em que a pesquisa foi conduzida. Conheci a professora da sala de aula pesquisada quando da apresentação deste meu estudo à direção da escola. Antes não nos conhecíamos, pois trabalhamos em turnos diferentes. Outro fator do

desconhecimento foi o meu afastamento da escola por dois anos e meio – de julho de 2002 a dezembro de 2004 – para trabalhar numa coordenadoria de educação municipal. Nesse ínterim, a professora integrou-se ao corpo docente da escola, por concurso de remoção (procedimento administrativo da rede municipal, pelo qual os funcionários podem mudar de local de trabalho).

Atuo na comunidade a que a escola serve há quase vinte anos, lecionando e dirigindo escolas públicas. Trabalhei na assessoria de gabinete da coordenadoria de educação da rede municipal da região por quatro anos (gestão de 2001 a 2004), na formulação e implementação de políticas públicas e no atendimento da população e de profissionais das noventa escolas a ela jurisdicionadas.

Sou formado em Pedagogia desde 1984, nas habilitações de *magistério das matérias pedagógicas e direção escolar*. Iniciei no magistério em abril de 1986, lecionando em escola particular voltada à formação de futuros professores. Em maio do mesmo ano, ingressei no ensino estadual, lecionando, a partir de então, nos níveis Fundamental e Médio. De 1989 a 1990, trabalhei na alfabetização de trabalhadores da construção civil, em uma empresa privada. Neste curto espaço de tempo, pude perceber, por parte dos alunos, um grande desejo em se alfabetizarem, para dessa forma fazerem uso da aprendizagem nos seus cotidianos. Isto me levou a maiores questionamentos no papel que desempenhamos como educadores numa sociedade capitalista e desigual.

Minha busca por elementos culturais que me fizessem compreender o contexto e o sujeito sócio-histórico, para além da militância política que fazia, levaram-me novamente à academia em 1989, tendo ingressado no curso de filosofia da PUC/SP. Porém, por motivos econômicos, devido ao alto custo das mensalidades, transferi-me para a USP no segundo semestre de 1990, permanecendo lá até 1995, quando tranquei matrícula.

Foram dois os motivos que me fizeram tomar essa atitude; o primeiro, foi meu descontentamento quanto à atitude do departamento com relação ao conhecimento, que, acredito, deve servir para a compreensão viva de um sujeito que o busca como forma de crescimento individual e social; o segundo, decorrência direta daquele descontentamento, foi a opção por ingressar no ensino municipal como professor das séries iniciais da educação fundamental, acumulando, assim, as funções de professor e diretor da escola.

Na direção de escolas públicas, iniciei como substituto na rede estadual, de novembro de 1993 a junho de 1996, exonerando-me da rede para me efetivar como diretor no município de São Paulo.

No ano de 2005, ingressei no mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP. Comecei a participar de discussões sobre questões teórico-práticas consideradas como fundamentais para o ofício docente. Durante o segundo semestre, iniciei a coleta de dados na escola em que trabalho como professor, após solicitação e autorização da direção, da professora da classe que constituiria o foco de minha pesquisa e de uma reunião com os pais dos alunos envolvidos no processo.

2.3.2 Professora

A professora cuja prática será aqui discutida é formada em curso de 2º grau para o magistério, com especialização para trabalhar em escolas de educação infantil e/ou fundamental, no ano de 1992. Iniciou no magistério estadual no ano de 1993, passando a atuar nas séries iniciais da educação fundamental. Graduou-se em Pedagogia no ano de 2001. Em 2002 fez pós-graduação, *latu sensu*, em Gestão e Organização Escolar – Administração e Supervisão.

Formou-se aos 34 anos e só após o crescimento dos dois filhos resolveu retomar seus estudos. A docente afirma que no espaço de tempo correspondente ao crescimento dos filhos teve oportunidade de refletir sobre os primeiros anos de escolarização destes, percebendo aspectos do processo ensino-aprendizagem, tais como distanciamento nas relações entre educandos e educadores, e também uma certa desconsideração por parte de alguns professores quanto às necessidades e especificidades individuais dos alunos, o que serviu de referência para a sua atuação futura como professora. Dedicou-se desde 1996 à rede municipal, trabalhando com turmas do Ciclo I (antigo primário). Está nesta escola desde 2004.

2.3.3 Alunos

Participaram da pesquisa quatorze alunos do 2º período (das 11 às 15 horas). Essa turma está no 4º ano G do Ciclo I (antiga 4ª série do primário) e é constituída de aproximadamente trinta alunos. Minha intenção era a participação de todos na pesquisa, porém só obtive como retorno quatorze protocolos de permissão e consentimento. Este ano, quando solicitei o restante dos protocolos à professora, a mesma me disse que, quando da limpeza do armário de classe, não mais os encontrara. Tais alunos ainda passavam pelo processo de alfabetização. As idades variavam entre 10 e 11 anos. Apresentavam carências sócio-econômicas, pois são filhos e filhas de trabalhadores com baixa remuneração salarial.

2.4 Geração de dados

Abaixo, faço a descrição dos instrumentos de pesquisa que foram utilizados para a geração de dados empregados neste estudo: gravações de aulas em áudio; observação direta das interações verbais registradas no diário de campo; e um diário de pesquisa, fruto do

diálogo entre pesquisador e professora após as sessões reflexivas. Os dados foram coletados por mim entre os meses de setembro e outubro de 2005. Durante este período pude fazer e redigir a transcrição da aula gravada. Também fiz as sessões reflexivas com a professora, as quais serviram de suporte para meu diário de pesquisa.

2.4.1 Gravação de aula

A aula que gravei e que constituo como instrumento de pesquisa, ocorreu em 29/09/05 numa sala de aproximadamente trinta alunos, presentes 25 neste dia. Sua transcrição foi feita segundo Marchusci e sua notação encontra-se no Anexo 1.

A fim de melhor organizar a análise, todas as linhas foram numeradas e os nomes dos participantes foram substituídos por letras e números, a fim de preservar a identidade de todos, conforme exemplo abaixo. Foi também utilizado o recurso do *negrito* sempre que se fez necessário ressaltar a seleção lexical efetuada pelos falantes.

Exemplo:

- 157 – P - mas é isso mesmo gente (+)
- 158 - é procurar soluções (+) (incompreensível) (+)
- 159 - e no material da professora há um documento que precisa ser entregue (+)
- 160 - é isso mesmo'(+)
- 161 - **e o passeio tá em pé''** (+)
- 162 – Alunos – [[TÁ]]

- 163 – A - (incompreensível)
- 164 – P - **quem” (+)**
- 165 **Aluno que dá trabalho (+)**

A aula teve uma duração de aproximadamente uma hora e dez minutos. Optei por gravar essa aula, a fim de obter dados para fazer uma análise da conversação estabelecida entre professora e alunos. Após as autorizações da professora e da direção da escola, preparei os protocolos para a permissão e consentimento dos pais e os entreguei à professora, que se dispôs a entregá-los aos alunos. Os termos de consentimento deveriam ser levados para casa e trazidos assinados, assim que possível.

No dia da gravação, eu e a professora subimos para a sala de aula, onde os alunos já se encontravam. Entramos e me dirigi a uma carteira localizada no fundo da sala. Após os cumprimentos da professora para com os alunos e a cobrança da vinda deles para consultas de médicos especialistas na escola no dia anterior, a professora cobrou, também, a devolutiva dos protocolos para a permissão e consentimento para a pesquisa. Nesse momento, fui chamado a me apresentar. Falei meu nome e cumprimentei os alunos. Durante a gravação, um aluno que era atendido na mesa da professora perguntou sobre o gravador e ela respondeu que era para um estudo. Permaneci sentado durante todo o tempo, tendo um contato verbal com um aluno que estava sentado do meu lado direito, que me perguntou sobre a operadora do meu celular.

A reunião com os pais e/ou responsáveis só ocorreu neste mesmo dia à noite, na qual fiz a exposição de minha pesquisa, que foi gravada em áudio. Compareceram poucos responsáveis pelos alunos.

2.4.2 Diário de Campo

Durante a gravação da aula, fiz observações de campo no diário, pois, como atesta Minayo (2003), ele é um “amigo silencioso” e “sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vão congregam os diferentes momentos da pesquisa”.

Escrevi no diário de campo tudo aquilo que achei interessante, incluindo as ações e comentários dos alunos e da professora, ou seja, registrei todos aqueles elementos que me chamaram a atenção e que achei importantes para a compreensão da análise da aula que estava sendo gravada. Este material encontra-se nesta pesquisa como Anexo 2.

2.4.3 Diário de Pesquisa

Para este trabalho, utilizei também, como instrumento de coleta, o diário de pesquisa, no qual registrei minhas anotações em três momentos diferentes. O diário de pesquisa é parte integrante deste estudo e se encontra no Anexo 3.

O primeiro registro no diário foi feito no dia 10/10/05 quando mostrei à professora a transcrição da aula e o diário de campo. Todas as observações feitas por ela destes instrumentos e os comentários sobre a riqueza de detalhes foram registrados aqui.

Outro momento que registrei neste diário de pesquisa foi a realização de uma sessão reflexiva com a professora, ocorrida em 24/10/05. Neste dia, meu objetivo era registrar em áudio nosso diálogo, porém, a professora solicitou que o gravador fosse desligado. Com base nisso, registrei nossa interação no diário, que durou aproximadamente uma hora e quarenta minutos, tendo sua escrituração ocorrido em 26/10/05.

No terceiro momento, em 27/10/05, registrei minhas reflexões sobre o desenvolvimento de minha pesquisa. Nessa ocasião, expus minhas observações, juntamente com um posicionamento crítico.

2.5 Categorias de Análise

Esta seção objetiva apresentar as categorias de análise de dados. Com base em Kerbrat-Orecchioni (2006), discuto alguns princípios que regem o sistema e as tomadas de turnos em uma conversação. Em seguida apresento conceitos fundamentais do interacionismo sócio-discursivo, desenvolvidos por Bronckart (1999), que me auxiliaram na análise dos conteúdos temáticos.

2.5.1 A construção da interação

Para Kerbrat-Orecchioni (2006), numa prática lingüística o mais comum é que a palavra circule num jogo de intercâmbio permanente entre o emissor e o receptor. Esta é a prática comunicativa básica da experiência lingüística, na qual o indivíduo encontra expressão desde o nascimento. Define a interlocução como um intercâmbio comunicativo, pelo qual os interactantes exercem influências mútuas. De acordo com o autor, todas as práticas comunicativas são procedimentos ordenados que obedecem a esquemas preestabelecidos segundo certas regras funcionais de gestão da alternância dos turnos de fala, Há também, nessas práticas, assim como um sistema de direitos e deveres, também uma coerência interna.

Nessa visão interacionista, as regras conversacionais vinculam-se fortemente ao contexto e uma conversação será sempre a atualização de uma prática e/ou discurso em situações concretas de comunicação.

2.5.1.1 O Sistema de Turnos

Para Kerbrat-Orecchioni (2006), as práticas comunicativas são procedimentos ordenados que obedecem a esquemas preestabelecidos segundo regras funcionais que atentam para os princípios da cooperação conversacional, tais como o da *alternância*, pelo qual a função locutora deve ser ocupada por diferentes atores, e o do *equilíbrio da duração e focalização do discurso*, que possibilita evitar-se o discurso autocentrado.

Também segundo a autora (1996), a alternância de turnos nem sempre se efetua de forma harmoniosa e ajustada, e com isso teríamos um segundo aspecto desta, que é sua regulação, através do revezamento dos turnos. Por último, ainda de acordo com a mesma obra de Kerbrat-Orecchioni, podemos reconhecer “falhas”, como, por exemplo, as interrupções, pois, ao interromper alguém cortando-lhe a palavra, invade-se seu território e com isso sua face é ameaçada.

Quando da discussão dos resultados, tentarei observar se essas regras são obedecidas e, se não, quais os choques entre os papéis interacionais e o estatuto comunicacional que são revelados no engajamento discursivo. Para tanto, farei a análise quantitativa e qualitativa dos turnos, a fim de perceber a organização e a coerência interna da interação, por meio do estudo de suas finalidades. Nesse sentido, analisarei as contribuições, tanto da professora como dos alunos, no que concerne à construção da interação. Com relação às falas da professora, usarei as categorias *questionar, orientar,*

informar, admoestar, exemplificar e avaliar; com relação aos alunos, empregarei as categorias *comentar, concordar, responder, informar e solicitar*.

3.5.2. Conteúdo Temático

Bronckart (1999) define conteúdo temático como sendo o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada. As informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor; são conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente como ser humano. Tais conhecimentos estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem.

Nesse sentido, ainda segundo Bronckart (1999), os conteúdos temáticos devem ser analisados com o fito de perceber: se as trocas conversacionais garantem que as identidades dos interagentes sejam posicionadas; se as escolhas lexicais permitem a relação entre prática social e discurso, entendidas como modos de ação no mundo; e se no contexto sócio-subjetivo os significados são compartilhados ou não. Bronckart observa também, na mesma obra, que o professor pode, através das escolhas dos léxicos e dos temas, falar a partir da sua posição social de emissor e utilizar, dessa forma, seu conteúdo temático para fazer com que os alunos aceitem como válidas suas representações de mundo.

Com esses pressupostos em mente, e acreditando que devemos formar *sujeitos*, bem como construir valores que não levem ao assujeitamento e à subalternidade, busquei verificar se, na interação que se dá na sala de aula, os alunos se submeteram a uma única visão de mundo. A esse propósito, cabe enfatizar que, associado àqueles pressupostos, está o princípio

de que as ações pela linguagem dos alunos devem ser respeitadas e negociadas pelo diálogo fundamentado.

3.6. Garantia de credibilidade

Apresentei minha pesquisa várias vezes nos seminários de orientação para discussão, tendo como objetivo discuti-la e receber contribuições de meus colegas. Além disso, apresentei-a em eventos científicos, como o 15º InPLA.

Tal apresentação foi muito importante, pois foi a partir dos questionamentos que me foram feitos que prossegui em minhas leituras e reflexões. Cito, entre outros, os seguintes questionamentos, para melhor elucidar essa importância: (1) o que entendo por *ação*; (2) se minha pesquisa era de *intervenção* ou apenas *crítica*; e (3) como entendia o conceito de *alteridade*.

Os questionamentos levaram-me a aprofundar minhas leituras, a fim de esclarecer os conceitos fundamentais de minha pesquisa e repensar meus procedimentos metodológicos e de análise.

Ainda participei do 1º e 2º Fórum de Inclusão Lingüística, nos quais as apresentações foram momentos de questionamento de minha pergunta de pesquisa e de meus fundamentos teóricos. Também pude contar com as leituras de colegas profissionais e amigos intelectuais.

Acredito que a discussão de meu trabalho em todos os contextos acima elencados contribuíram para conferir a necessária credibilidade à pesquisa que conduzi.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, a partir dos fundamentos teóricos e metodológicos já apresentados, faço a análise e a discussão dos resultados de duas maneiras, com o objetivo de responder a minhas perguntas de pesquisa:

- **Como é constituído o espaço de sala de aula?**
- **Como o desenvolvimento dos temas, trazidos pela professora, possibilita a formação de sujeitos?**

Neste capítulo, analisarei as práticas discursivas no contexto educacional que refletem a inclusão ou exclusão do aluno, por meio da análise dos conteúdos temáticos, que pode indicar se a ação de linguagem se construía numa perspectiva cidadã, ou seja, se havia ou não o respeito pela voz do outro percebido como sujeito de sua própria prática. Em outras palavras, o objetivo da análise é perceber se a interação criou espaço para que os interlocutores construíssem uma relação de troca colaborativa e, portanto, de reconhecimento e construção de identidades.

Na primeira parte do capítulo, farei a análise das interações, conforme a abordagem proposta por Kerbrat-Orecchioni (2006). A autora nos diz da importância de fazer uma análise das interações do ponto de vista *quantitativo*, ou seja, levar em conta *quantas vezes* cada um dos participantes fala. Acrescenta ainda que esta análise quantitativa tem significado se for integrada a uma análise *qualitativa* das participações. Desta forma será possível, primeiramente, perceber *quem* falou e *quantas vezes* e, a seguir, integrar tal análise com o tipo de contribuição (item pertinente à análise *qualitativa*), que cada um teve para a construção da interação. Esta análise qualitativa das contribuições da professora e dos alunos possibilitará

responder em parte minhas perguntas, pois mostrará *como e se* a professora permitiu que os alunos falassem e quais as contribuições de ambos para a criação do espaço de formação do sujeito.

Uma outra maneira que busquei para responder as minhas perguntas de pesquisa e que será exposta na segunda parte do capítulo, é a análise dos conteúdos temáticos segundo a perspectiva de Bronckart (1999), que diz que todo texto tem conteúdos temáticos, ou seja, que os tópicos discutidos ou apresentados naquela interação ou texto se realizam por meio das escolhas lexicais, conforme já apresentado no capítulo de metodologia. Assim, proponho-me aqui a verificar quais são os conteúdos que a professora trouxe para dentro da sala de aula e, a partir daí, buscar compreender como esses conteúdos propiciam ou não esses espaços de construção do sujeito. Ainda, por meio da perspectiva analítica sociointeracionista, o contexto sócio-subjetivo servirá de base interpretativa, pois me importam também questões relacionadas a temas como poder, identidade e cidadania.

Passo agora a descrever como a aula analisada se estruturou, a fim de contextualizar minha análise. Primeiramente a professora cobrou a vinda dos alunos a consultas de clínicos que prestaram serviços na escola no dia anterior. Em seguida, a professora cobrou-lhes as fichas (consentimento livre e esclarecido, mais a declaração de concordância do participante na pesquisa de mestrado) e chamou-me para ser apresentado aos alunos. Depois, a professora entregou-lhes atividades que já haviam sido por ela avaliadas, chamando-os um a um para irem à sua mesa. A todo momento, ela correlacionava a integração nas atividades extras como, por exemplo, a banda, com as atitudes dos alunos que demonstravam seu comportamento diante do conhecimento e da sua disciplina. O objetivo, neste dia, era que os alunos terminassem as atividades avaliativas para serem mostradas aos pais no dia da reunião.

A professora foi à lousa explicar a formação de frases do tipo “A cadeira é branca”. Outra atividade conduzida pela professora foi ensinar o plural dos pronomes pessoais. Os pronomes foram por ela colocados na lousa. Após as explicações e exemplos, a docente ficou sentada em sua carteira, atendendo individualmente os alunos com dificuldades para a conclusão das atividades, os quais aguardavam em pé, encostados na lousa. Eram chamados por fileira e nem todos iam até à professora, iam apenas aqueles que tinham maiores dificuldades.

Outra atividade foi procurar no dicionário o significado da palavra “espada”. Como um não conseguiu encontrá-la, a professora mostrou para a classe toda algumas estratégias para que percebessem a maneira certa de encontrar um vocábulo no dicionário. Primeiramente, escreveu na lousa a palavra separada em sílabas, mostrando a relação entre os sons e a escrita. Como conclusão, enfatizou a necessidade do emprego da ordem alfabética das palavras no dicionário. A seguir, pediu silêncio e lembrou aos alunos que somente aqueles que terminassem a tarefa mereceriam participar da banda.

O trabalho foi interrompido pela visita da coordenadora pedagógica, que foi falar do passeio que havia sido desmarcado. Disse também que ficou muito contente com a declaração da professora de que eles estavam lendo melhor e, neste momento, perguntou à classe sobre a quantidade de livros que eles já tinham lido.

Após a saída da coordenadora pedagógica, a professora retomou a atividade. Nesse momento, chamou a atenção de dois alunos, pois os mesmos haviam ficado muito felizes com o cancelamento do passeio, do qual estavam, anteriormente, excluídos. Neste momento, a docente encontrou uma “brecha” para discutir valores cristãos.

Novamente os alunos começaram a ser chamados pela ordem das fileiras em que estavam sentados, e assim terminou a aula.

3.1 Análise das tomadas de turnos e finalidades

Nesta seção, faço, primeiramente, uma análise quantitativa dos turnos da professora e dos alunos e depois uma análise qualitativa desses mesmos turnos; a seguir, uma análise das finalidades dos turnos da professora; por último, procedo a uma análise das finalidades dos turnos dos alunos. Assim, tentarei responder minha primeira pergunta de pesquisa através das participações desenvolvidas, ou seja, analisarei *como é constituído o espaço de sala de aula*.

3.1.1 Análise quantitativa dos turnos

Em primeiro lugar, faço a análise quantitativa das tomadas de turnos com o intuito de verificar se, na conversa entre professora e alunos, as interações possibilitaram engajamento de todos. É sabido que há, no quadro comunicativo, funções e responsabilidades caracterizadas pelo espaço institucional da sala de aula, e a responsividade advém das negociações dos interagentes. Os fundamentos teóricos de Kerbrat-Orecchioni (2006) foram a base para esta análise.

Quadro nº 1: Quantidade dos turnos da aula gravada em áudio em 29/09/05 com aproximadamente uma hora e 10 minutos.

	Turnos	Palavras
Professora	152	4.139
Alunos	167	1.007

Conforme observamos no quadro acima, a partir de um levantamento quantitativo dos turnos, parece que o número de turnos dos alunos é um pouco maior que o da professora, o que poderia querer indicar que o aluno tem espaço de construção na aula; entretanto, quando fiz a análise do número de palavras dos turnos da professora e dos alunos, notei que, ao contrário do número de turnos, ela é quatro vezes maior do que a dos alunos. Isso mostra que é necessário uma análise qualitativa dos turnos, porque os turnos da professora parecem ser qualitativamente maiores que os turnos dos alunos. É lógico e esperado que, numa situação de sala de aula, a professora tenha maior número de turnos e que use também um maior número de palavras; entretanto, é necessário verificar a qualidade desses turnos, através do estudo de suas finalidades, para saber se houve espaços de construção. Como nos diz Kerbrat-Orecchioni (2006), a relação entre professor e alunos é assimétrica por natureza (devido ao seu estatuto social de professora), sendo, portanto, importante, verificar como foi construída a interação. Isto posto, passo agora à segunda seção deste capítulo, na qual faço a análise qualitativa dos turnos.

3.1.2 Análise qualitativa dos turnos

Através de uma análise qualitativa da interação, focada nos turnos da professora e dos alunos, podemos perceber que os papéis de locutor *versus* destinatário direto parecem ser imóveis e isso nos permite dizer que pode haver uma estabilidade do papel interacional da professora, pois ela abre e fecha as unidades comunicativas.

Vejamos o excerto 1, abaixo, em que se reproduz o diálogo com o qual ela abre a unidade comunicativa referente ao **passeio**. Os alunos mencionam que alguém irá ao passeio e a professora, então, começa falar sobre o **aluno que dá trabalho**, que o aluno que dá trabalho

não irá, porque existe **o código disciplinar da escola**, conforme pode ser visto na linha 168, e indaga por que **saiu de dentro dessa sala correndo sem pedir autorização para mim**. A professora então fecha esse evento dizendo **então não tem discussão (+)**. É importante mencionar que, de acordo com o código disciplinar da escola, o aluno não deve sair da sala sem pedir autorização, e é em relação a esse código que ela e os alunos conhecem, que ela justifica que ele não pode sair e fazer o passeio. De maneira explícita, a professora invoca o código para dizer ao aluno que não há negociação entre ela e eles. Isso parece mostrar que a professora não negociou, que não abriu espaço para a discussão e a construção do sujeito.

EXCERTO 1

(Anexo 1)

- 157 – P - mas é isso mesmo gente (+)
- 158 - é procurar soluções (+) (incompreensível) (+)
- 159 - e no material da professora há um documento que precisa ser entregue (+)
- 160 - é isso mesmo’(+)
- 161 - **e o passeio tá em pé’’ (+)**
- 162 – Alunos – [[TÁ]]
- 163 – A - (incompreensível)
- 164 – P - **quem’’ (+)**
- 165 **Aluno que dá trabalho (+)**
- 166 aluno que tem muita ocorrência (+)
- 167 o regulamento (+)
- 168 **o código disciplinar da escola (+)**
- 169 **fala o que’’**
- 170 – Alunos – [[NÃO]] (+)

171 – P -	não vai ao passeio (+) olha (+)
172	se fosse AQUI (+)
173	no último dia de aula (+) você saiu de dentro dessa sala (+)
174	correndo (+)
175	sem pedir autorização para mim (+)
176	que estava aqui (+)
177	e eu pedi para a escola PEGAR o aluno (+)
178	e você acha que me atentando desse jeito (+)
179	eu levo você para passear''
180	não, né''
181	então não tem discussão (+)

Ainda com relação à análise qualitativa das tomadas de turnos, é possível perceber que a professora, por meio de perguntas, cede à L2 (aluno – linhas 162, 163 e 170) espaços de interlocuções curtos, após os quais retoma seu papel interacional (de professora). Percebe-se, portanto, que há alternância de turnos. Porém, parece que a professora exerce esse seu papel de educadora somente com base no estatuto, ou seja, somente com base numa regra criada para controlar as atividades da escola, como vemos acima no excerto 1.

Conforme a concepção de linguagem discutida no capítulo teórico, no excerto acima foi negado o caráter de responsividade por meio do diálogo, pois, quando não se oferecem espaços de interlocução, não ocorre efetiva participação, não percebe o outro como sujeito de fala, ou seja, ao aluno é negada a possibilidade da compreensão ativa, deixando de haver interação entre sentidos. Conforme vimos, a professora perguntou, falou sobre o passeio, e as crianças quiseram falar sobre quem iria; entretanto, ela se recusou a discutir, dizendo que os

alunos que iriam seriam aqueles que se encaixavam no código disciplinar da escola, e arrematou: **então não tem discussão (+)**.

Considerando o caráter mediador das palavras na constituição dos significados e sentidos do agir, pode-se dizer que no excerto acima as palavras se tornam “vazias”, pois, como vemos, as respostas são monossilábicas ou inaudíveis (linhas 162 e 170). Em outras palavras, não é feita uma discussão sobre os sentidos das palavras monossilábicas, pois esse seria o momento de todos se colocarem e tomarem decisões, assumindo assim suas identidades. Conforme vimos, a professora fala e os alunos respondem apenas de maneira sucinta e uníssona, fato que parece mostrar que não havia realmente uma interação, pois todos respondiam juntos. É interessante notar que quando todos respondem juntos (turnos 162 e 170), é porque aquela é a única resposta possível para a pergunta.

O mesmo pode ser visto no excerto 2, abaixo, quando percebemos, pela análise das tomadas e trocas de turnos, que os alunos respondem de maneira monossilábica ao que a professora está dizendo, como nas linhas 409, 410, 417.

EXCERTO 2

(Anexo 1)

- | | |
|-----------|---|
| 402 – P – | TÁ (+) da mesMa maneira (+) |
| 403 - | deixe eu fazer a chamada primeiro (+) |
| 404 - | até hoje vocês se viraram (+) mesmo não tendo dicionário (+) |
| 405- | ME permitam fazer a chamada (+) |
| 406 - | Sen-tados (+) |
| 407 - | e em silêncio (+) CI (+) OH (+) |
| 408 - | quem vai fazer a chamada pra mim enquanto (incompreensível) (+) |

- 409 – A - **ninguém** (+)
- 410 – A - **a mão** (+)
- 411 – P - não combina R (+)
- 412 - um rapaz que não leva a Escola A sério na banda (+)
- 413 - a banda se apresenta representando a Escola por aí TU-DU (+)
- 414 - tem que se::er (+) gente boa viu (+)
- 415 - gente (+) de primeira qualidade D (+) viu DR ((começa a chamada))
- 416 - alguém viu Dm hoje'' (+)
- 417 – Alunos - [[não]]**

Logo, como dito anteriormente, embora os alunos tenham mais turnos, a qualidade desses turnos não indica formação crítica. Sequer indica possibilidade de negociação. É interessante notar que no excerto 3 abaixo, na linha 214, a professora, depois de uma resposta do aluno, diz **calado**. Com isso, a professora mais uma vez mostra que não abre possibilidades para que os alunos realmente construam algum tipo de significado, e parece que assim estamos respondendo à pergunta que se refere à não-criação do espaço de construção do sujeito.

EXCERTO 3

(Anexo 1)

- 204 – P - D (+) D (+) hoje eu não quero ver você perder um minuto (+)
- 205 - porque senão (+) não adianta se apresentar na Banda (+)
- 206 - e não ter aí condições de passar para a 5ª série' (+)
- 207 - você também seu M (+) UM participante da Banda (+)

208 -	que vai se apresentar em tantos lugares diferentes (+)
209 -	e que não aprendeu a ler e escrever direito por que não é bom aluno''
210 -	as duas coisas não combinam viu'' (+)
211 -	Vamos trabalhar C''
212 -	vamos trabalhar (+) é (+) você (+) I (+)
213 – AI -	pois não''
214 – P -	calado! (+) Pessoal (+)

Há um momento da aula em que ocorrem freqüentes trocas de turnos: quando a docente está explicando e trabalhando com conteúdos da sua disciplina. Esse trabalho com conteúdos é realizado por meio de muitas perguntas, às quais a classe inteira responde em coro, como vemos no excerto abaixo. Temos aí, como se nota, uma forma de assimilação de conteúdos que parece não contemplar em adequada medida a compreensão de que o conhecimento aprendido deve se constituir em instrumento cultural capaz de ressignificar nosso agir no mundo.

Parece-me que a mencionada forma de trabalhar os conteúdos pouco contribui para uma aprendizagem significativa por parte dos alunos. Vejamos, por exemplo, as linhas 277 e 278, nas quais a professora diz **aprendeu (+) então passa pro plural PRA mim (+) eu comi (+)** e os alunos, então, respondem em coro **ele comeu**. Daí ela diz **então qual é o plural de eu** (linha 280), e eles respondem, mais uma vez em coro, **ela, ele, tu, o s**. Esse é um momento de repetição mecânica do conteúdo da sua disciplina em que, mais uma vez, não parece que a professora abra espaço para a construção crítica dos alunos. Em outras palavras, eles se sujeitam a simplesmente dar a resposta em coro, de forma mecânica e sem reflexão, àquilo

que a professora pede. O mesmo pode ser constatado na linha 295, quando ela pergunta **qual é o plural de eu**”, e eles respondem, mais uma vez em uníssono, **nós**.¹

EXCERTO 4

(Anexo 1)

277 – P – aprendeu (+)

278 - então passa pro plural PRA mim (+) eu comi (+)

279– Alunos - [[ele comeu]]

280 – P - qual é o plural de eu”

281 – Alunos - [[ela]] [[ele]] [[tu]] [[o s]]

282 – P - por que têm as três primeiras do singular (+)

283 - as três primeiras pessoas (+)

284 - quais são as três primeiras pessoas”

285 – Alunos - [[eu, tu, ele]]

286 – P - essas são singular (+) e as outras três que são plural”

287 – Alunos - [[nós, vós, eles]]

288 – P - então qual é o plural de eu”

289- Alunos: [nós] [vós] [tu] [ele] [é nós] [tu] [ele]

¹ Foge ao escopo desta pesquisa analisar os conteúdos da disciplina que a professora está ministrando.

- 290 – P - até aonde que é o singular’’ ((a professora aponta para a lousa tentando mostrar a
- 291 - divisão do singular e do plural)) até aqui (+)
- 292 – Alunos – [[É]]
- 293 – P - e aqui é o que’’
- 294 – Alunos – [[plural]]
- 295 – P - qual é o plural de eu’’**
- 296 – Alunos - [[nós]]**
- 297 – P - qual o plural de tu’’
- 298 – Alunos - [[vós]]
- 299 – P - qual é o plural de ele’’
- 300 – Alunos - [[eles]]
- 301 – P - muito bem (+) então vamos lá (+)
- 302 - eu vou falar e você passa para o plural (+) ta’’
- 303 – A - ta’ (+)
- 304 – P - eu comi a:mora (+)
- 305 – Alunos – [[nós comemos amora]]
- 306 – P - nós co’’
- 307 - Alunos - [[memos]]
- 308 - P- nós comeu’’
- 309 - Alunos- [[comemos]]

310 – P - “é nós comeu” porque plural não é só por S (+) não é” (+)

olha só (+) eu comi amora (+)

311 – Alunos – [[nós comemos amora]]

Passando agora a um outro tipo de análise qualitativa, isto é, das **finalidades dos turnos da professora**, podemos dizer que percebemos seis finalidades principais na contribuição da professora.

Vejamos a primeira, que é a de **questionar**. No excerto 5, abaixo, a professora usa o turno para fazer uma pergunta. Ela indaga, mas não considera o que eles respondem. Nesse sentido, parece-me que a pergunta é apenas uma maneira que ela encontra para iniciar a discussão sobre como é que alguém pode fugir da sala de aula. Assim, podemos questionar a qualidade da construção da interação, pois me parece que a pergunta é usada apenas para trazer para a discussão o ponto de vista da professora. O que ela faz nesse momento é *dar um conselho*. A pergunta não é utilizada para se aproximar do aluno e dele receber uma contribuição. Trata-se, como se vê, apenas de uma pergunta retórica, ou seja, ela usa uma pergunta não com o intuito de provocar uma resposta dos alunos, mas, ao que parece, como um pretexto para falar sobre o que ela quer.

Atentemos agora para o turno 5, quando, no início da aula, um aluno faz um comentário sobre um outro aluno que estava no portão e tinha *fugido* da aula. Em reação ao comentário do aluno, ela pergunta, então: **gente o que po/como que pode/o que leva uma pessoa a fazer uma coisa DESSA**”. Na realidade, ao fazer essa pergunta, ela não estava esperando uma resposta. A seguir, alguém se justifica, dizendo **professora eu tava doente** e ela faz outra pergunta: **fugir da aula GENTE**”. A indagação que ela fez não era mesmo para obter uma resposta, tanto é que os alunos respondem é (+).

EXCERTO 5 - Questionar

(Anexo 1)

- 1 - A - professora o L falou que não tinha aula e fugiu (+)
- 2 - A - é falou que hoje tinha passeio (+)
- 3 - P - crian-ças (incompreensível) (+)
- 4 - A - o L tava aí na porta (+)
- 5 - P - gente o que po/como que pode/**
- 6 - o que leva uma pessoa a fazer uma coisa DESSA''**
- 7 - A- [professora eu tava doente**
- 8 - P fugir da aula GENTE''**
- 9 - A - é (+)**
- 10 - P - S você não apareceu aqui ontem (+)
- 11 - você apareceu''
- 12 - Alunos (incompreensível) (+)

Como vemos no excerto acima, após o comentário de um aluno sobre o fato de seu colega L ter vindo ao portão e não ter entrado, a professora fez uma pergunta para a qual não esperava resposta.

Uma outra finalidade do turno da professora é **orientar**. Vejamos o excerto 6, abaixo. Na linha 187, a professora diz **então agora vou entregar pra vocês (+) as atividades (+) que você deve fazer sozinho sem olhar (+)**. A professora usa o seu turno para orientar o que os alunos devem fazer. Esta é uma tarefa típica de professor, que deve realmente orientar seus alunos quanto ao que fazer. Porém, é interessante notar que, quando ela diz **que você deve fazer sozinho sem olhar (+)**, a professora poderia, no meu entender, em vez de priorizar a devolução do conteúdo aprendido, optar por um ensino baseado na troca colaborativa, pois esse comportamento propicia o envolvimento com os demais e possibilita trocas entre os pares.

EXCERTO 6 - Orientar

(Anexo 1)

- 184 - P - então agora eu vou lá embaixo e vou pegar todas as que eu tenho em mãos (+)
185 - e aí vamos contar (+)
186 - e aqueles que não estiverem aqui nós vamos levantar O PORQUE (+)
187 - **então agora vou entregar pra vocês (+) as atividades (+)**
188 - **que você deve fazer sozinho sem olhar (+)**
189 - onde é o lugar de chiclete''

Outro exemplo de **orientação** que podemos citar é quando, após exercícios orais (conforme vimos no excerto 4), nos quais os alunos respondiam em coro questões referentes às conjugações verbais, a professora incentiva que façam uma leitura cuidadosa e com

atenção, com o objetivo de que se preocupem mais com a leitura do que com o “s” das palavras. Vejamos abaixo as linhas 325 a 329:

- 325 - isso (+) quando você for fazer as atividades **lê::ia** (+) tá’’
- 326 - **não fica preocupado** com uma palavra (+)
- 327 - **leia toda a frase** e você vai ver que não é só por S (+)
- 328 - que existe a maneira certa de falar e você SA:BE’ (+)
- 329 - **É só você ler** (+) vamos lá (+) podem começar (+)

Essa orientação é percebida pela maneira como a professora usa os verbos no imperativo, tais como a **lê::ia, não fica preocupado, leia toda a frase, É só você ler**. Essa é uma maneira diretiva de dar a orientação para o aluno. Dessa forma, de novo, a docente parece não abrir espaço para uma discussão, pois se limita a orientar e não procura saber por que o aluno continua com as dificuldades com a língua materna. Neste sentido, acredito que, quando a professora diz, na linha 328, que **existe a maneira certa de falar**, esteja se referindo a um conhecimento cotidiano do aluno, que deveria ser conhecido por ele. Porém, a forma imperativa que usa não leva o aluno a estabelecer um paralelo entre a cultura formal, transmitida pela escola, e seu conhecimento de mundo.

Uma outra finalidade encontrada nos turnos da professora é a de **informar**. Vejamos o excerto 7. Nas linhas 113 e 114, a professora fala **daqui uns dias é dia da reunião** (+) e **eu preciso tá mostrando pro pai de vocês aquelas atividades** (+). Aqui a professora está informando sobre as coisas que irão acontecer nos próximos dias até que chegue o dia da

reunião com os pais. Em outras palavras, ela está informando as crianças sobre tudo que deverá ser feito e cumprido até o dia da reunião. Isto também é uma finalidade que é esperada numa aula, ou seja, que a professora informe sobre como serão desenvolvidas as atividades e o que irá acontecer. O problema é que ela, ao que parece, só se preocupa com as atividades de informação, ou seja, de transmissão *dela* para os alunos. Entendo que o ideal para a construção de sujeitos é que os momentos de informação sejam restritos, uma vez que eles não permitem muitas negociações.

EXCERTO 7 – Informar

(Anexo 1)

- 108 – P- Vai (+)
- 109- volta rápido (+)
- 110 - ho:je pessoal
- 111 - eu gostaria de (+) concluir (+) umas atividades que estão aí (+)
- 112 - que precisam ser terminadas (+) porque (+)
- 113 - **daqui uns dias é dia da reunião (+)**
- 114 - **e eu preciso tá mostrando pro pai de vocês aquelas atividades (+)**

Uma outra finalidade encontrada nos turnos da professora é **admoestar**. Conforme o excerto 8 abaixo:

EXCERTO 8 - Admoestar

(Anexo 1)

161 - P	e o passeio tá em pé'' (+)
162 - Alunos	- [[TÁ]]
163 - A -	(incompreensível)
164 - P -	quem'' (+)
165	Aluno que dá trabalho (+)
166	aluno que tem muita ocorrência (+)
167	o regulamento (+)
168	o código disciplinar da escola (+)
169	fala o que''
170 - Alunos	- [[NÃO]] (+)
171 - P -	não vai ao passeio (+) olha (+)
172	se fosse AQUI (+)
173	no último dia de aula (+) você saiu de dentro dessa sala (+)
174	correndo (+)
175	sem pedir autorização para mim (+)
176	que estava aqui (+)
177	e eu pedi para a escola PEGAR o aluno (+)
178	e você acha que me atentando desse jeito (+)
179	eu levo você para passear''
180	não né''
181	então não tem discussão (+)

Vejam as linhas 165 a 169, nas quais a professora começa a fazer sua admoestação, dirigindo-se à classe como um todo e falando que **Aluno que dá trabalho (+) aluno que tem muita ocorrência (+) o regulamento (+) o código disciplinar da escola (+) fala o que''**. A seguir, conforme linhas 173 a 175, ela faz uma admoestação diretamente para um aluno,

dizendo que **no último dia de aula (+) você saiu de dentro dessa sala (+) correndo (+) sem pedir autorização para mim (+)**. Isto posto, podemos notar que há dois tipos de admoestação: no primeiro momento, a professora está admoestando todos os alunos, dizendo que quem não se enquadra no código disciplinar da escola vai ser punido; quanto à segunda admoestação constatada, aqui neste excerto, trata-se da que ela dá diretamente a um aluno, que foi aquele que saiu da sala sem pedir sua autorização.

Um outro exemplo de admoestação identificado foi quando a professora atendia os alunos individualmente para tentar resolver dúvidas apresentadas durante a realização das atividades. Vejamos então o excerto 9:

EXCERTO 9 - Admoestar

(Anexo 1)

733- P - vem cá meu querido(+)

734- o menino correu (+) os meninos"

735-A-**correram**

736- P- **então se você sabe (+) por que não faz"**

Com relação ao excerto acima, observamos que a professora poderia ter aproveitado o momento para elogiar o aluno e não para admoesta-lo, conforme vemos na linha 736, quando ela diz **então se você sabe (+) por que não faz**. Nestas circunstâncias, a qualidade da interação é questionável, pois me parece que a professora poderia ter aproveitado a ocasião para elogiar a resposta do aluno, quando responde acertadamente (linha 735). Assim, o poder de *agência* é negado, e o que podemos observar é a manutenção de uma atitude submissa. Esse posicionamento, observado no seu trabalho individual com os alunos, reforça os outros

exemplos de admoestação, apresentados acima, verificados no trabalho da professora com o coletivo da classe.

A finalidade de *exemplificar* é expressa no excerto 10. Neste excerto, vemos a professora entregando de volta para os alunos atividades que eles já haviam parcialmente feito, a fim de que pudessem terminá-las (as atividades eram de Matemática e de Língua Portuguesa). Na hora em que entregava essas atividades, ela percebe que um aluno não tinha colocado o nome nas suas tarefas e então pergunta **qual é a primeira coisa que uma pessoa deve fazer?**

Com isso ela queria dizer que, quando os alunos realizam uma tarefa, a primeira coisa a fazer é colocar o nome para entregar ao professor. Em seguida, um aluno respondeu **coloca o nome**. Ela então concordou e, para ressaltar a importância da colocação do nome na atividade, usa um exemplo que é do dia-a-dia deles, isto é, que é do interesse deles, dizendo **Um dia eu vou encontrar uma carteira cheia de dinheiro que pertencia a você (+) e não vou conseguir entregar (+) não tinha nome**. Em outras palavras, ela usou um exemplo do cotidiano dos alunos para exemplificar o seu ponto, ou seja, para exemplificar a importância de colocar o nome nas atividades. Esse exemplo utilizado pela professora, acredito, poderia ter sido empregado mais vezes, pois, como se nota, houve de fato, uma correspondência com a experiência concreta de vida do aluno. Portanto, o ato de colocar o nome na atividade teve uma significação concreta.

EXCERTO 10 – Exemplificar

(Anexo 1)

199 – P - O A (+) **qual é a primeira coisa que uma pessoa deve fazer?**

200 – AA - **coloca o nome**.

201 – P -	Um dia eu vou encontrar uma carteira cheia de dinheiro que pertencia a você (+)
202 -	e não vou conseguir entregar (+) não tinha nome

Outra finalidade encontrada é a de **avaliar**. Vejamos então o excerto 11. A professora cobra dos alunos por não terem ido à consulta com os especialistas que haviam prestado serviços na escola no dia anterior (oftalmologista e fonoaudiólogo). Tal cobrança poderia nos levar a perceber uma preocupação da professora com as dificuldades encontradas pelo aluno no seu processo de aprendizagem; entretanto, é importante observar que a professora não trabalha com eles sobre a importância da consulta aos médicos numa tentativa de superação de suas dificuldades na escola. Ao contrário, ela remete para os pais a responsabilidade sobre a consulta aos especialistas e diz **mas quando um PAI MANDA**, e prossegue, nas linhas 35 e 37, dizendo: **já não precisa mais de explicação’ você faça de olho fechado’**.

EXCERTO 11 – avaliar

(Anexo 1)

34 – P -	mas quando um PAI MANDA
35 -	já não precisa mais de explicação’
36 -	porque um PAI MANDA ALGUMA COISA que não é boa para o filho”
37 -	quando seu pai mandar, você faça de olho fechado’
38 -	e não precisa mais de explicação(+)
39 -	passou no Oftalmo”
40 -	porque no:/ e no fono”

Conforme discussão já feita, quando foi analisada a finalidade de uma admoestação, aqui também parece que há uma relação não dialógica com as culturas dos alunos, pois se observa que a professora só toma como referência de comportamento o modelo da religião judaico-cristã. Como vemos no excerto 12, abaixo, quando a professora diz **porque na bíblia tá escrito (+) que não cai nenhuma folha sem que Deus per/ó: Dni (+)** (linhas 690 e 691), ela não se preocupa com as possíveis crenças religiosas dos alunos; diz simplesmente que todos devem se submeter à vontade de Deus, ou seja, parece aqui que a professora, ao ignorar as diferentes possibilidades de religião, não abre espaço para que eles possam agir de acordo com suas próprias convicções. As noções de sujeito e de agência são, como se constata, neutralizadas por meio de modelos ideológicos considerados como melhores, seguindo na direção inversa daquela apontada por Giroux (1997), que observa ser a agência garantida no espaço escolar apenas quando é reconhecida a subjetividade diante da aprendizagem.

EXCERTO 12

(Anexo 1)

- 680 – P - Isso (+) se você fizer uma macumbinha assim (+)
 681 - tomara que o passeio não dê certo (+)
 682 - se de::us achar melhor que é melhor que não dê certo (+)
 683 - ele permite (+)
 684 - mas se deus não acha certo DA (+)
 685 - não tem macumba que possa com o poder de deus (+)
 686 - viu gente'' (+)
 687 - não se desanimem (+)

688 -	porque se nós não vamos (+)
689 -	é porque deus achou que era o me-lhor (+)
690 -	porque na bíblia tá escrito (+)
691 -	que não cai nenhuma folha sem que Deus per/ó: Dni (+)
692 -	se vai/eu vou costurar esse seu vizinho (+)
693 -	deixa (incompreensível) é feio isso (+)
694 -	é muito feio (+)
695 -	a gente tem que ter orgulho de ser (+) dos melhores (+) tá"
696 -	e não ficar alegres porque os outros estão decepcionados (+)

Analisando agora as **Finalidades dos turnos dos alunos**, constatei principalmente que há cinco finalidades principais: comentar, concordar, responder, informar e solicitar. Vejamos a primeira, que é *comentar*, como aparece na linha 1- **professora o L falou que não tinha aula e fugiu (+)**. O aluno faz um comentário sobre o colega que não está na classe, o que pode evidenciar uma intenção de enfatizar o fato de que *ele mesmo* está e de que, portanto, ele cumpre o código disciplinar e o outro não.

Com relação à finalidade de **concordar**, que é a segunda, observamos que esta se dá por meio de monossílabos, como, por exemplo, na linha 9, com um **é**, na linha 80, com uma expressão de **Ahã** etc. Nesse sentido, há posicionamentos de identidades que tentam se anular. Nessas circunstâncias, o aluno se assume como aquele que não questiona, que aceita, que é passivo, que não precisa negociar; ou seja, essa identidade que se revela através de respostas monossilábicas e de concordância com a professora mostra que ele não está exercendo seu poder de agência. Entendo que exercer o poder de agência é questionar, concordar de maneira fundamentada, discordar etc.

Os posicionamentos observados na fala dos alunos parecem corresponder a assujeitamento, subalternidade e aceitação de uma posição de inferioridade, atitudes que, conforme assinala Paulo Freire (2001), ao impossibilitarem a reflexão e a crítica, úteis a uma postura cidadã, configuram *negação da autonomia*.

Percebe-se, em vários momentos, com relação à finalidade de **responder**, que não há uma participação efetiva na interação, pois, como veremos abaixo, as respostas são, quase sempre, monossilábicas, inaudíveis ou curtas. Outra característica das respostas dos alunos são os uníssonos. São exemplos as linhas citadas a seguir:

14 - A - JÁ (+) [[tinha]] (+)

51 - A - eu nem sabia (+) (incompreensível) (+)

As **informações** dadas pelos alunos são formas de comunicação raras e contextuais, como vemos nas linhas 41, 63, 85 e 118:

41 - A - professora eu passei (+)

63 - A - porque eu fui pro médico (+)

85 - A - foi (incompreensível) de uma briga

118 - A - debaixo da mesa

Como exemplo da última finalidade analisada, temos a *solicitação* para saída da sala para tomar água, como se observa no excerto 13, abaixo:

EXCERTO 13:

(Anexo 1)

105 - A - professora (+)

106-	tô com sede (+)
107 -	deixa eu beber água'' (+)

Para concluir esta parte da análise, apresento, então, os seguintes *quadros-resumos* das *funções dos turnos da professora* e das *funções dos turnos dos alunos*.

Quadro nº 2: Funções dos turnos da professora

Funções dos turnos da professora	Realização lingüística
Questionar	gente o que po/como que pode/o que leva uma pessoa a fazer uma coisa DESSA'' fugir da aula GENTE''
Orientar	então agora vou entregar pra vocês (+) as atividades (+) que você deve fazer sozinho sem olhar (+) lê::ia não fica preocupado com uma palavra (+) leia toda a frase e você vai ver que não é só por S (+) que existe a maneira certa de falar e você SA:BE' (+) É só você ler (+) vamos lá (+) podem começar (+)
Informar	daqui uns dias é dia da reuni:ão (+) e eu preciso ta mostrando pro pai de vocês aquelas atividades (+)
Admoestar	

	<p>Aluno que dá trabalho (+)aluno que tem muita ocorrência (+) o regulamento (+) o código disciplinar da escola (+) fala o que''</p> <p>no último dia de aula (+) você saiu de dentro dessa sala (+) correndo (+) sem pedir autorização para mim (+)</p>
Exemplificar	<p>qual é a primeira coisa que uma pessoa deve fazer? Um dia eu vou encontrar uma carteira cheia de dinheiro que pertencia a você (+) e não vou conseguir entregar (+) não tinha nome</p>
Avaliar	<p>mas quando um PAI MANDA já não precisa mais de explicação' porque um PAI MANDA ALGUMA COISA que não é boa para o filho''</p> <p>quando seu pai mandar, você faça de olho fechado'</p> <p>porque na bíblia tá escrito (+) que não cai nenhuma folha sem que Deus per/ó: Dni (+)</p>

Quadro nº 3: Funções dos turnos dos alunos, conforme aula gravada em áudio em 29/09/05

Funções dos turnos dos alunos	Realização lingüística
Comentar	<p>professora o L falou que não tinha aula e fugiu (+)</p>

Concordar	é, Ahã
Responder	JÁ (+) [[tinha]] (+) eu nem sabia (+) (incompreensível) (+)
Informar	professora eu passei (+) porque eu fui pro médico (+) foi (incompreensível) de uma briga debaixo da mesa
Solicitar	deixa eu beber água’’ (+)

Em conclusão à análise dos dados quantitativos e qualitativos, tanto da professora quanto dos alunos, podemos observar um comportamento, muitas vezes esperado pelo estatuto social, de ambos com relação ao desempenho de seus papéis interacionais, situação esta que me parece irrefletida pela professora, que poderia estar preocupada com um maior engajamento discursivo. Cabe ponderar, a esse respeito, que a prática do professor, em diversos casos, é fruto de uma experiência de formação que o leva a adotar padrões que pouco contemplam as questões que dizem respeito às relações de intersubjetividade. Por isso, vale repensar, conforme Giroux (1997), a ideologia orientadora da escola atual e, nesse sentido, conforme os excertos apresentados, questionar a concepção de sujeito que subjaz a essa prática discursiva. Para tanto, discuto, na seção seguinte, os conteúdos temáticos identificados na aula gravada e nas sessões reflexivas que foram registradas no diário de pesquisa.

3.2 Conteúdos temáticos

Faço agora a análise dos conteúdos temáticos, a fim de responder minha segunda pergunta de pesquisa: **Como o desenvolvimento dos temas, trazidos pela professora, possibilita a formação de sujeitos?**

Considero que nosso papel como educadores críticos exige-nos uma reflexão sobre o quanto nossa atuação em sala de aula pode levar os alunos a se posicionarem, também criticamente, como sujeitos de ação, e dessa maneira tornarem-se críticos diante das injustiças sociais. Esta concepção a respeito do papel do educador foi o que motivou a formulação da pergunta apresentada acima e a análise que a ela procura responder. Como se constata, minha análise não será neutra, pois estará permeada por uma visão de mundo que tem como perspectiva a formação de indivíduos críticos e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Tendo em vista a necessidade, colocada neste estudo, de discutir as questões ideológicas e as relativas à construção de valores, considero que os *conteúdos temáticos* são importantes categorias de análise, pois envolvem tais questões. Para isto, atentei para as realizações lingüísticas da fala da professora durante a aula gravada e também para os conteúdos temáticos que emergem das discussões registradas no diário reflexivo. A partir das escolhas lexicais desses dois tipos de dados, cheguei aos conteúdos temáticos.

Vejamos então o primeiro conteúdo temático: **a disciplina é uma regra da escola que não pode ser negociada**, constante do excerto 14, abaixo:

EXCERTO 14 (aula) – a disciplina é uma regra da escola que não pode ser negociada

(Anexo 1)

164 – P -	quem’’ (+)
165	Aluno que dá trabalho (+)
166	aluno que tem muita ocorrência (+)
167	o regulamento (+)
168	o código disciplinar da escola (+)
169	fala o que’’
170 – Alunos –	[[NÃO]] (+)
171 – P -	não vai ao passeio (+) olha (+)
172	se fosse AQUI (+)
173	no último dia de aula (+) você saiu de dentro dessa sala (+)
174	correndo (+)
175	sem pedir autorização para mim (+)
176	que estava aqui (+)
177	e eu pedi para a escola PEGAR o aluno (+)
178	e você acha que me atentando desse jeito (+)
179	eu levo você para passear’’
180	não né’’
181	então não tem discussão (+)

Considerando as falas **o regulamento (+)**, **o código disciplinar da escola (+)** **fala o que’’**, **não vai ao passeio (+)**, **então não tem discussão (+)**, a professora, ao falar sobre código disciplinar, sobre o regulamento, posto que este último é a regra, está mostrando que na escola a disciplina é uma regra e que deve ser seguida. Conforme já discutido na análise dos turnos, isso parece demonstrar que a professora não abre espaços, uma vez que ela cita uma regra, e as regras, naquele contexto escolar, devem ser cumpridas sem questionamentos. Tais regras são *dadas*, e não *compartilhadas*. Cabe registrar que, no regulamento a que a

docente confere prioridade, os alunos não se reconhecem como sujeitos, posto que não participaram de sua construção.

Na discussão com a professora durante a sessão reflexiva, conforme diário de pesquisa, também fica evidenciado um conteúdo temático referente à disciplina na escola, qual seja, **a disciplina escolar é uma maneira de promover o ajustamento social**. Vejamos o excerto abaixo.

EXCERTO 15 (diário reflexivo) - A disciplina escolar é uma maneira de promover o ajustamento social

(Anexo 2)

Colocou-me que **são crianças com comportamentos desviantes** e aí lhe perguntei o que ela queria dizer com isso e explicou-me **que eram indisciplinados perante o código disciplinar da Escola**. Contou **que a maioria desses alunos apresenta esse comportamento também fora da escola, que sendo eles oriundos da favela, necessitavam de regras sociais passadas tanto em classe quanto na bandinha**. Aí eu me coloquei e disse que **entendia que a Banda tinha o intuito de elevar a auto-estima e ser algo mais estimulante e não tão presa às questões de ajustamentos**.

Conforme podemos ver na fala da professora, a disciplina escolar é importante para promover o ajustamento social, tanto dentro quanto fora da escola; portanto, sua ação em sala de aula, assim como as regras da escola, têm o sentido de fazer com que eles se ajustem lá dentro e levem esse comportamento para fora.

Nesse sentido, me parece que o significado da aprendizagem revelado é a adequação a padrões de comportamentos passados pela escola, que devem ser seguidos na vida cotidiana. Dessa forma, a escola reproduz comportamentos aceitos socialmente e privilegia aqueles que agem conforme regras pré-estabelecidas. Na perspectiva de formação de agentes críticos, acredito que a aceitação a normas sem argumentação exclui a dimensão da alteridade. Entendo também que, na relação de não-reconhecimento do meu *eu* para com o *outro*, há uma hierarquia de valores de alguns sobre outros. É dessa forma que, acredito, valores ideológicos de classe social sobrepõem-se no contexto social e, caso não sejam objeto de reflexão, podem ser reproduzidos nas práticas escolares.

Um outro conteúdo temático que identificamos é **a autoridade é um recurso de aceitação de padrões culturais**. Vejamos o excerto 16. A professora, como analisado acima, fala sobre a importância do respeito às regras e começa então a falar sobre a consulta a médicos especialistas que haviam ido à escola no dia anterior para prestar serviço de atendimento às crianças. Nesse momento, invoca a figura paterna, dizendo que um pai só manda o filho fazer coisas que são boas e, portanto, deve ser obedecido, conforme vemos nas linhas 34, 36, 37 e 38. Com isso, ela aceita o pai como aquela figura que culturalmente determina o que é bom e o que não é bom para o filho.

EXCERTO 16 (aula) – a autoridade é um recurso de aceitação de padrões culturais

(Anexo 1)

34 – P - mas quando um PAI MANDA

35 - já não precisa mais de explicação’

36 - porque um PAI MANDA ALGUMA COISA que não é boa para o filho”

37 - **quando seu pai mandar, você faça de olho fechado’**

- | | |
|------|---|
| 38 - | e não precisa mais de explicação (+) |
| 39 - | passou no Oftalmo’’ |
| 40 - | porque no:/ e no fono’’ |

Considerando, mais uma vez, que o tema que emerge dos dados é a autoridade paterna, e que esta pode desencadear uma atitude de passividade, é importante salientar que, agindo dessa forma, a professora parece negar a autonomia individual, a qual seria necessária a uma identidade capaz de reavaliar as ordens. O não-questionamento e a não-explicação negam a alteridade como possibilidade de (re)criação de novos sentidos pessoais. Não há o compartilhar na constituição de algo novo nem tampouco à sua própria constituição como sujeito. Assim, são negadas a cooperação e a reavaliação entre o *eu* e o *outro*. Os padrões culturais se sobrepõem sobre a criatividade e autonomia diante de fatos inquestionáveis como a responsabilidade paterna e, nesse sentido, há a negação da responsividade no agir. Parece assim que aquela interação tem como marca a submissão. É importante salientar que a professora poderia ter mostrado o pai não só como um ditador de ordens, mas principalmente como alguém que se preocupa com o bem-estar do filho.

Na discussão com a professora em sessão reflexiva, conforme diário de pesquisa, fica evidenciada essa mesma relação entre autoridade e submissão. Quando apontei essa questão na nossa sessão reflexiva **ela me expôs que acredita claramente na intenção boa dos pais quando faz indicações aos filhos** e acrescentou o que se vê no excerto abaixo:

EXCERTO 17 (diário reflexivo).

(Anexo 2)

...ela me expôs que **acredita claramente na intenção boa dos pais quando faz indicações aos filhos**. Perguntada sobre que tipo de identidade essa atitude favoreceria a docente, respondeu-me que **acreditava na necessidade de reforçar a obediência aos pais e que essa fala dela vem acompanhada da percepção de reafirmação das figuras de autoridade**. Expus-lhe que acreditava que era uma atitude que exigiria do sujeito uma atitude passiva, negadora da autonomia e ao não-questionamento de valores.

Aparece então um novo conteúdo temático que é **a religião ajuda na formação do aluno**. Vejamos no excerto abaixo:

EXCERTO 18 (diário reflexivo) - **a religião ajuda na formação do aluno**

(Anexo 2)

De novo falou-me das condições familiares dessas crianças e reforçou a necessidade de conduzi-los com firmeza e autoridade, já que **em alguns casos a mãe estava se sentindo cansada de tanto lutar para que eles se comportassem**. Disse-me também, retomando a questão da religiosidade, **que os aspectos disciplinares seriam uma forma de ajudar na formação dessas crianças**. Falou-me **que a religiosidade era de alguma forma um referencial na formação de hábitos identitários**.

Considerando o excerto acima, podemos observar que há uma correlação entre três fatores, ou seja, comportamentos em casa, disciplina na escola e princípios religiosos orientadores da ação pedagógica da professora. Parece-nos que a professora faz essa

correlação calcada na crença de que os princípios religiosos são certos na formação de atitudes “boas” que os alunos podem vir a adquirir, e de que essas atitudes devem levá-los a ser bons filhos e também disciplinados na escola.

O caso estudado no presente trabalho envolve, como se observa, uma experiência formadora do professor pautada por uma única visão de mundo, a qual orienta sua prática; isso pode nos mostrar que, quando o professor faz uso veemente desse comportamento, está reforçando o seu papel socialmente instituído de tutela, e aí se evidencia a negação da ação de sujeitos. Tal prática contrasta com uma outra, que considerariamos mais adequada, na qual a mediação cultural do professor, por meio de uma interação consciente para com os alunos, seria pautada pelo respeito, e na qual estes são reconhecidos como sujeitos ativos na (re)construção de conhecimentos socialmente produzidos, por meio de uma interação e conseqüentemente da internalização da cultura.

Para Vygotsky, o conhecimento da análise psicológica do desenvolvimento deveria subsidiar o professor, para que este pusesse em funcionamento zonas de desenvolvimento potenciais. Levando isso em consideração, a crença revelada acima nos mostra que a professora, com a prática que apresentou, não possibilita espaços de criação de sujeitos críticos, pois tal prática é pautada por uma relação hierarquizada. Se a relação for verticalizada, a qualidade da mediação deverá ser analisada durante a interação. O esperado, no sentido de uma prática crítico-reflexiva, seria uma atitude de intercâmbio maior na interação da sala de aula, para que esta possibilitasse uma verdadeira aprendizagem.

Para tanto, torna-se necessário repensar, no ato pedagógico, suas limitações e possibilidades de contestação quanto à linguagem, aqui entendida como prática de nomeação e inserção individual e social no contexto. Numa situação que poderíamos considerar “ideal”, o ato pedagógico seria um instrumento fundante de uma unidade de sentido e, por meio da

linguagem, teria como marca a distinção, abrindo a possibilidade de reacentuação das subjetividades.

Um outro conteúdo temático que vemos aqui é **a participação na banda é privilégio do bom aluno na escola**. Vejamos o excerto 19. O excerto inicia com uma fala de repreensão: **hoje eu não quero ver você perder um minuto (+) porque senão (+) não adianta se apresentar na Banda (+) e não ter aí condições de passar para a 5ª série'(+)**. Nas linhas 207 a 208, a docente prossegue chamando a atenção de outro aluno, dizendo: **UM participante da Banda (+) que vai se apresentar em tantos lugares diferentes (+) e que não aprendeu a ler e escrever direito por que não é bom aluno''**. Como podemos observar, a professora coloca a participação na banda como condição ao aluno que se esforçar e demonstrar um bom rendimento escolar. Portanto, para que se represente a escola na banda, o aluno deve apresentar bom rendimento escolar, ou seja, participar dessa atividade extra-classe é uma gratificação, uma troca. É evidente que tanto professor quanto escola devem incentivar o aluno a participar em todas as atividades da escola, porém o que não pode transparecer aí é uma relação mercantil na participação.

EXCERTO 19 (aula) - a participação na banda é associada ao bom aluno na escola

(Anexo 1)

- 204 – P - D (+) D (+) **hoje eu não quero ver você perder um minuto (+)**
 205 - **porque senão (+) não adianta se apresentar na Banda (+)**
 206 - **e não ter aí condições de passar para a 5ª série' (+)**
 207 - você também seu M (+) **UM participante da Banda (+)**
 208 - **que vai se apresentar em tantos lugares diferentes (+)**

209 -	e que não aprendeu a ler e escrever direito porque não é bom aluno”
210 -	as duas coisas não combinam viu” (+)
211 -	Vamos trabalhar C”
212 -	vamos trabalhar (+) é (+) você (+) I (+)

Considerando ainda o conteúdo temático acima, é interessante mostrar que o mesmo irá reaparecer na transcrição da aula mais adiante, conforme o excerto 20, abaixo. A professora, após chamar a atenção de um aluno, solicita à classe **silêncio**, e também diz **quem vai fazer a chamada pra mim**, neste momento dois alunos respondem, o primeiro diz **ninguém** (+) e o segundo **a mão** (+). Em seguida, a professora retoma a questão da participação na banda e associa, agora, a questão da disciplina ao conteúdo acima analisado, quando diz **não combina R (+) um rapaz que não leva a Escola A sério na banda (+) tem que se::er (+) gente boa viu (+) de primeira qualidade D (+) viu.**

EXCERTO 20 (aula)

(Anexo 1)

402 – P –	TÁ (+) da mesMa maneira (+)
403 -	deixe eu fazer a chamada primeiro (+)
404 -	até hoje vocês se viraram (+) mesmo não tendo dicionário (+)
405-	ME permitam fazer a chamada (+)
406 -	Sen-tados (+)
407 -	e em silêncio (+) CI (+) OH (+)
408 -	quem vai fazer a chamada pra mim enquanto (incompreensível) (+)

409 – A -	ninguém (+)
410 – A -	a mão (+)
411 – P -	não combina R (+)
412 -	um rapaz que não leva a Escola A sério na banda (+)
413 -	a banda se apresenta representando a Escola por aí TU-DU (+)
414 -	tem que se::er (+) gente boa viu (+)
415 -	gente (+) de primeira qualidade D (+) viu DR ((começa a chamada))
416 -	alguém viu Dm hoje'' (+)

Parece-me que a participação nessa atividade, como nos mostra o excerto, é acompanhada de uma cobrança, por parte da professora, da disciplina do aluno. É interessante salientar que a professora, ao reforçar discursivamente esse comportamento, está reforçando um “modelo” ideal de aluno instituído na escola. E, nesse sentido, desloca a percepção das ações de sujeitos situados historicamente a modelos aceitos socialmente.

Outro conteúdo temático analisado foi **a moralidade cristã determina o que é bom e o que é feio**. Vejamos o excerto 21. A professora, nas linhas 656 a 658, reconhece o sentimento dos alunos que não se tinham enquadrado no código disciplinar da escola e estavam excluídos do passeio, conforme já discutido. A professora, porém, diz **mas eu vou falar (+), é muito feio desejar (+) o mal para o outro (+)**, fazendo uma referência à fala de um aluno que disse ter feito macumba e relacionando isso ao fato de o passeio ter sido cancelado. O tema identificado é um julgamento moral, baseado em princípios religiosos, que contrasta com o distanciamento dos alunos em relação a essa concepção. A professora então diz: **tudo que temos debaixo desse céu (+) é cri/e aí em cima (+) não é criação de Deus'' (+), Isso (+) se você fizer uma macumbinha assim (+) tomará que o passeio não dê certo (+) se de::us achar melhor que é melhor que não dê certo (+) ele permite (+), porque na**

bíblia tá escrito (+) que não cai nenhuma folha sem que Deus per/ó: Dni (+). Como conclusão desse evento, ela diz: **é muito feio (+) a gente tem que ter orgulho de ser (+) dos melhores (+) tá'' e não ficar alegres porque os outros estão decepcionados (+).**

EXCERTO 21 (aula) – A moralidade cristã determina o que é bom e o que é feio

(Anexo 1)

- 654 – P – não (+) não (+) eu tenho(+)
- 655 - eu até vou respeitar o sentimento de vocês (+) só que (+) (incompreensível)
- 656 - tudo bem (+) eu reconheço o que você tá sentindo (+)**
- 657 - e até isso que você tá sentindo (+)**
- 658 - mas eu vou falar (+)**
- 659 - é feio (+) Dni e DA (+)
- 660 - é muito feio desejar (+) o mal para o outro (+)**
- 661 - o que faz (incompreensível) para as pessoas (+) achou legal, né' (+)
- 662 - mas é certo (+)
- 663 - cer-to DA é você estar em condição de participar no próximo (+)
- 664 - não adianta nada você rir de desforra (+)
- 665 - só porque você não vai agora (+)
- 666 - daqui uns dias tem outro (+)
- 667 - e aí se você não for de novo'' (+)
- 668 – AD - não vou' (+)
- 669 – A - (incompreensível)
- 670 – P - faz macumba'' (+) (incompreensível) (+)
- 671- macumba gente (+)
- 672 - o: é uma coisa assim (+)

- 673 - **tudo que temos debaixo desse céu (+)**
- 674 - **é cri/e aí em cima (+)**
- 675 - **não é criação de Deus'' (+)**
- 676 - Alunos - [[É::]]
- 677 - P - não tá escrito na bíblia /o:: DA (+)
- 678 - que não cai uma folha sequer da arvore sem que Deus permita"
- 679 - A - se ele falar vai cair (+) caiu (+)
- 680 - P - **I:sso (+) se você fizer uma macumbinha assim (+)**
- 681 - **tomara que o passeio não dê certo (+)**
- 682 - **se de::us achar melhor que é melhor que não dê certo (+)**
- 683 - **ele permite (+)**
- 684 - mas se deus não acha certo DA (+)
- 685 - não tem macumba que possa com o poder de deus (+)
- 686 - viu gente'' (+)
- 687 - não se desanimem (+)
- 688 - porque se nós não vamos (+)
- 689 - é porque deus achou que era o me-lhor (+)
- 690 - **porque na bíblia tá escrito (+)**
- 691 - **que não cai nenhuma folha sem que Deus per/ó: Dni (+)**
- 692 - se vai/eu vou costurar esse seu vizinho (+)
- 693 - deixa (incompreensível) é feio isso (+)
- 694 - **é muito feio (+)**
- 695 - **a gente tem que ter orgulho de ser (+) dos melhores (+) ta''**
- 696 - **e não ficar alegres porque os outros estão decepcionados (+)**

Considerando os conteúdos temáticos aqui discutidos, que se revelaram na aula e na sessão reflexiva, pode-se dizer que as ações pedagógicas da professora parecem estar calcadas em sua própria formação religiosa. Em outras palavras, em vários momentos dos dados, pode-se perceber que ela invoca a religião como norte a ser seguido por aqueles que querem ser “bons e melhores”. Percebe-se também que a professora tem a preocupação de estabelecer o vínculo entre a formação de valores na escola e na família. Ou seja, em sua concepção, se a escola conseguir fazer com que os alunos se adequem aos padrões morais de não-questionamento e de obediência às regras, por meio das aulas norteadas pela religião e pela participação comprometida nas demais atividades, como a bandinha, passeios e consultas médicas, irão também se adequar às regras sociais de fora dos muros da escola.

Nesse sentido, a marca, predominante na relação, é a da reprodução, pois tal relação (re)acentua o caráter reprodutor das relações sociais hierarquizadas, úteis à sociedade dividida em classes, que desconsidera o contexto sócio-cultural do *outro*. Considero que, na prática aqui estudada, não se percebe uma preocupação com a possibilidade de trabalhar-se o conteúdo da disciplina por meio de ações que levassem ao desvelamento das relações de dominação, tendo por objetivo a construção de atitudes críticas dos alunos. Desse ponto de vista, segundo Moita Lopes (2002), o discurso, considerado como construção de significados, não possibilitou engajamento discursivo em busca da reconstrução daquela realidade social nem a problematização dos efeitos sócio-culturais. Parece-me que a professora não repensou suas representações de mundo, no sentido de perguntar como quebrar o naturalismo das relações sociais (assimétricas), pois pareceu assumir um papel de reprodutora de conhecimentos e valores, desconsiderando as vivências pessoais e o caráter criativo do processo de ensino-aprendizagem. Como nos diz Giroux (1997), a agência humana, entendida como possibilidade de contestação, dialeticamente motivada pela crítica social e intencionada

pela mudança nas relações de poder, deveria constituir-se em elemento de transformação social.

Concluindo, buscamos aqui realizar uma análise que possibilitasse discutir as relações entre uma pseudoneutralidade das práticas discursivas e a constituição de sujeitos autônomos, tendo como pano de fundo a linguagem como fenômeno social discursivo. Procuramos conduzir este estudo das interações da sala de aula sob a perspectiva do paradigma crítico, de modo a repensar os significados que subjazem às práticas consideradas, rompendo assim com a visão estática do processo social ali analisado.

Abaixo, apresento um quadro (n. 4) que, acredito, poderá ser útil na identificação dos conteúdos temáticos presentes na fala da professora cuja prática vimos discutindo neste trabalho.

Quadro nº 4: resumo dos conteúdos temáticos da aula gravada em áudio em 29/09/05.

Conteúdo temático (sobre o que se fala)	Realização linguística (como aparece na fala)
A disciplina é uma regra na escola que não pode ser negociada	O regulamento (+), o código disciplinar da escola (+) fala o que'', não vai ao passeio (+), então não tem discussão (+).
A disciplina escolar é uma maneira de promover o ajustamento social	São crianças com comportamentos desviantes, que eram indisciplinados perante o código disciplinar da Escola, que a maioria desses alunos apresenta esse comportamento também fora da escola, que sendo eles oriundos da Favela, necessitavam de regras sociais passadas tanto em classe quanto na

	<p>bandinha, mas eu disse a ela que entendia que a Banda tinha o intuito de elevar a auto-estima e ser algo mais estimulante e não tão presa às questões de ajustamentos.</p>
<p>A autoridade é um recurso de aceitação de padrões culturais</p>	<p>1º Exemplo (aula): Um PAI MANDA. Um PAI MANDA alguma coisa que não é boa para o filho? Faça de olho fechado e não precisa mais de explicação.</p> <p>2º Exemplo (diário reflexivo): acredita claramente na intenção boa dos pais quando faz indicações aos filhos. Acreditava na necessidade de reforçar a obediência aos pais e que essa fala dela vem acompanhada da percepção de reafirmação das figuras de autoridade.</p>
<p>A religião ajuda na formação do aluno</p>	<p>De novo falou-me das condições familiares dessas crianças e reforçou a necessidade de conduzi-los com firmeza e autoridade, em alguns casos a mãe estava se sentindo cansada de tanto lutar para que eles se comportassem. Disse-me também, retomando a questão da religiosidade, que os aspectos disciplinares seriam uma forma de ajudar na formação dessas crianças. Falou-</p>

	<p>me que a religiosidade era de alguma forma um referencial na formação de hábitos identitários.</p>
<p>A participação na banda é privilégio do bom aluno na escola</p>	<p>1º Exemplo: Hoje eu não quero ver você perder um minuto (+) porque senão (+) não adianta se apresentar na Banda (+) e não ter aí condições de passar para a 5ª série' (+) UM participante da Banda (+) que vai se apresentar em tantos lugares diferentes (+) e que não aprendeu a ler e escrever direito porque não é bom aluno'' as duas coisas não combinam viu'' (+)</p> <p>2º Exemplo: não combina R (+) um rapaz que não leva a Escola A sério na banda (+) tem que se::er (+) gente boa viu (+) de primeira qualidade D (+) viu.</p>
<p>A moralidade cristã determina o que é bom e o que é feio</p>	<p>Tudo bem (+) eu reconheço o que você tá sentindo (+) e até isso que você tá sentindo (+) mas eu vou falar (+) é muito feio desejar (+) o mal para o outro (+) tudo que temos debaixo desse céu (+) é cri/e aí em cima (+) não é criação de Deus'' (+) I::sso (+) se você fizer uma macumbinha assim (+)tomara que o passeio não dê certo (+) se de::us achar</p>

	<p>melhor que é melhor que não dê certo (+) ele permite (+) porque na bíblia tá escrito (+) que não cai nenhuma folha sem que Deus per/ó: Dni (+)é muito feio (+) a gente tem que ter orgulho de ser (+) dos melhores (+) ta''e não ficar alegres porque os outros estão decepcionados (+).</p>
--	--

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei esta pesquisa com o propósito de analisar como os sujeitos do processo ensino-aprendizagem poderiam ser reconhecidos como sujeitos de ação, ou seja, queria perceber com este estudo se havia, no caso estudado, o reconhecimento do *outro*, portanto, se os espaços educativos eram tidos como locais de reconhecimento mútuo de alteridades, e se, desse modo, poderiam contribuir para a formação crítica e cidadã.

Foi com esse objetivo que propus as duas perguntas de pesquisa que nortearam meu trabalho: **Como é constituído o espaço de sala de aula? Como o desenvolvimento dos temas, trazidos pela professora, possibilita a formação de sujeitos?** Para respondê-las, foram problematizadas tanto as interações verbais entre uma professora e seus alunos como a construção desta interação, por meio do estudo dos turnos de fala; com o mesmo escopo, foi ainda realizada a análise dos conteúdos temáticos, os quais poderiam me mostrar como os indivíduos se comportavam quanto à ideologia traduzida nos discursos que circulavam na sala de aula.

Como resposta à primeira pergunta, pude observar que a participação do aluno na interação da sala de aula em quase nada pôde refletir suas identidades sociais. Em outras palavras, na interação construída na sala de aula não percebi as vozes dos alunos; notei que suas participações se resumiam a respostas quase sempre em uníssono e sem criatividade, o que também parecia demonstrar que os saberes dos alunos não foram relevantes para o processo de suas aprendizagens. Em decorrência, essa maneira de condução da interação em sala de aula conduziu-me à conclusão de que os temas trazidos pela professora foram obstáculos para a constituição de sujeitos ativos na interlocução.

Constatou-se, ao longo da pesquisa, que os valores e ações da professora foram preponderantes na condução da interação. Assim, a resposta a minha segunda pergunta confirmou minha percepção inicial deste estudo, ou seja, de que, tomando-se como amostra o estudo aqui realizado, as práticas escolares pouco têm contribuído para a criação de espaços de alteridades.

Porém, acredito que esta pesquisa possibilitou a mim e à professora com a qual pesquisei contatos de investigação que criam possibilidades para o repensar dessas práticas. Nesse sentido, acredito que foi importante para a professora um outro olhar, no caso, o meu, de professor-pesquisador, pois, na sessão reflexiva, na qual dialogamos sobre a aula gravada, ela pôde refletir sobre sua prática e seu desenvolvimento como pessoa. Acredito que nosso trabalho na sessão reflexiva pôde propiciar um maior comprometimento crítico dela na condução de seus fazeres escolares, entendendo estes como reconstrutores de significações sociais.

Para mim, evidenciou-se também a correlação entre a subjetividade do professor e sua ação docente; a partir deste estudo, abriram-se outras perspectivas de pesquisa. Continuarei a refletir sobre a escola como espaço de demandas sociais e a trabalhar no desvelamento das condições atuais do ensino, tendo como foco a formação intelectual do professor.

É por acreditar na constituição do sujeito baseada nas trocas da relação entre *eu* e o *outro*, que acredito na importância desta pesquisa. Em outras palavras, é por acreditar na participação efetiva dos sujeitos nos diversos contextos de linguagem, aqui mais especificamente na interação em sala de aula, que consigo vislumbrar espaços de contestação da passividade diante das injustiças sociais e de criação de condições para a formação de cidadãos críticos e autônomos. Entendo que o trabalho de formação de professores nesta perspectiva deve ser focado na responsabilidade do docente e não na negação da não-responsividade.

Este foco nas implicações políticas de nossas ações como agentes educativos tem como base as relações entre língua(gem) e identidade, e deve se dispor a repensar as práticas discursivas como práticas sociais capazes de criticamente servir como instrumento de reflexão. O trabalho com a linguagem, nesta perspectiva da Lingüística Aplicada, é necessário para aqueles que se preocupam com um agir político que seja pautado na responsabilidade ética.

Nesse sentido, a análise dialética da educação, que pretendi realizar neste estudo, me levou a compreender mais ainda que a escola é uma instituição repleta de contradições sociais e que, em seu interior, conflitam interesses diversos e reproduzem-se valores sociais de várias colorações político-ideológicas.

Estas percepções, eu já as tinha, porém meus estudos no LAEL mostraram que a análise da educação na perspectiva da linguagem como fenômeno social e a compreensão das palavras na constituição do sujeito são de suma importância. Desta forma, pude refletir sobre aspectos da interação no cotidiano da sala de aula, os quais, anteriormente, me passavam despercebidos, tais como a correlação entre práticas sociais e comunidade discursiva.

Este período de estudo no LAEL, no qual pude pensar na questão da linguagem na construção de espaços de alteridade, é por mim considerado como mais um elemento de luta contra as desigualdades sociais. Acredito que, para nós educadores, uma tomada de consciência de nossas atitudes como propulsores de uma subjetividade crítica e de uma atitude cidadã só seja possível por meio de uma interação mais responsiva e de um posicionamento mais efetivo dos alunos quanto aos seus processos de aprendizagem. É esse objetivo que se torna mais firme para mim, após este estudo, pois é por meio dele que desejo demonstrar como as ações discursivas revelam posicionamentos de valores que podem ser úteis à manutenção do status quo, portanto reprodutores de interesses de classes sociais.

Sei também das limitações desta pesquisa, pois compreendo o papel que nós educadores críticos temos no contexto diário da escola, no qual nossas ações são somente ilhas de reflexão diante da conjuntura social. Percebo, também, que fomos formados pelos valores de uma instituição escolar que reproduz a ideologia, assim como as outras instituições da vida social.

Porém, acredito que, se as práticas escolares forem reconstruídas, poderemos também possibilitar que os sujeitos do processo educativo reflitam sobre sua participação nos diversos setores sociais. Penso que, com a participação dos sujeitos na resolução dos diversos conflitos existentes, poderemos caminhar no sentido de uma verdadeira democratização social.

Considero que esta pesquisa pode ter contribuído para a Lingüística Aplicada por meio das observações que pude realizar em decorrência da forma inter e transdisciplinar como conduzi este estudo, o qual incluiu, além da análise da ação docente aqui discutida, um percurso teórico em que a linguagem foi entendida como um fenômeno social, associado a outras áreas de estudos, tais como a Filosofia e a Psicologia, de modo a perceber a língua como comprometida com o desenvolvimento humano crítico, portanto responsável.

Considero também que, tanto para a linha de Linguagem e Educação como para o Grupo ILCAE, este estudo poderá servir de base para a discussão e formação de pessoas comprometidas com uma interação consciente e responsável, na qual os sujeitos sejam vistos como agentes críticos. Considero assim que, por meio das discussões que este trabalho poderá suscitar, a diversidade pode vir a ser respeitada no processo de construção criativa de uma escola formadora de cidadãos que priorizem a coletividade.

De uma maneira mais específica, esta pesquisa me possibilitará, no futuro, juntamente com os profissionais da educação, repensar os sentidos de nossa ação docente em contraposição aos significados sociais que fazem parte do nosso fazer específico. Em outros

termos, espero poder, com base na presente reflexão, contribuir, de diversos modos, para uma ação de reconstrução do saber socialmente constituído.

Acredito que um espaço privilegiado para tal ação é o projeto pedagógico da escola, que, a meu ver, deve propiciar espaços de alteridades e de vislumbre de possibilidades de contestação da cultura escolar com uma visão única. Partindo deste ponto de vista, nós pesquisadores sócio-histórico-culturais, dialógicos e críticos, devemos refletir quanto às ideologias. Além disso, devemos pesquisar como criar instrumentos de análise que nos permitam, juntamente com os demais participantes do processo ensino-aprendizagem, ressignificar nossa prática. Tais instrumentos poderiam (re)humanizar nossa atuação, não só como educadores, mas, também, como sujeitos ativos em outros setores da vida social.

Parece-me imprescindível levar em conta que na escola a ideologia capitalista pode levar a uma atitude individualista e descomprometida com a coletividade. Portanto, ver além da sala de aula, dos muros, dos dogmas/crenças, é o que nos faz sujeitos capazes de fazeres pedagógicos, por meio de um processo de interação, no qual nos percebemos *no* e *com* o mundo. Considero fundamental que o educador perceba sua ação consiste em um trabalho de mediação cultural dos sentidos e significados para um sujeito (o “educando”), assim como para si mesmo (o “educador”), e que sua atuação na sala de aula deve ser compreendida como um projeto de construção de subjetividades críticas.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. (1985) **Política**. Tradução de Mário Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília (livro I, capítulos I, II, V).
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). (2004) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec.
- _____. (2003) **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução: Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BENVENISTE, E. (2005) **Problemas de lingüística geral I**. Tradução: Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. Campinas: Pontes Editora.
- BRAIT, Beth (org.). (2005) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto.
- BRONCKART, JP (1999) **Atividade de linguagem, textos e discursos – Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ.
- CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). (2004) **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras.
- CHAUÍ, M. (2000) **Filosofia**. São Paulo: Ática.
- COLELLO, S. M. G. (2004) **A Pedagogia da Exclusão no Ensino da Língua Escrita**. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur_23/silvia.htm> Acesso em: 26 ago. 2004.
- CORTELLA, M. S. (1999) **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez.
- CRESSON, André. (1981). *Aristóteles*. Tradução: Emanuel Godinho São Paulo: Martins Fontes. (Biblioteca Básica de Filosofia, n. 10).
- GIL, A. C. (2002) **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas.
- DANIELS, H. (2003) **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola.
- FARACO, Carlos Alberto. (2001) Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. D.E.L.T.A: **Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**. São Paulo: EDUC/ PUC-SP, v.17: Especial, p. 1-9.
- FREIRE, P. (2001) **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.
- GADOTTI, M. (1984) **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez.
- GENTILI, P.; FRIGOTO, G. (2001) **A cidadania Negada**. São Paulo: Cortez.

- GHIRALDELLI, J. P. (2004) **O que é Pedagogia**. São Paulo: Brasiliense.
- GIROUX, H. A. (1997) **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.
- HABERMAS, J. (2002) **Pensamento pós-metafísico**: Estudos Filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. (Biblioteca Tempo Universitário, n. 90).
- HORKEIMER, M.; ADORNO, T. W. (1986) **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar.
- HOUAISS, A. e VILLAR, M. S. (2001) **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2006) **Análise da conversação**: princípios e métodos. São Paulo: Parábola.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1976) **Antropologia Estrutural II**. Tradução: Maria do Carmo Pandolfo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. (Biblioteca Tempo Universitário, n. 45).
- _____. (1961) **Raça e História**. Tradução: Inácia Canelas. Rio de Janeiro, Presença.
- LIBÃNEO, C.J. (1984). **Democratização da escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola.
- LEONTIEV, A. (1978) **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte.
- LIMA, E. (2000) **Ciclos de Formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: GEDH.
- LOURO, G. L. (2004) Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. **Parte pedagógica**. Apostila do Sinpeem. São Paulo, p.105-111.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (1986) **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U.
- MACHADO, Anna Rachel (Org.). (2004) **O Ensino Como Trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel.
- MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) (2004) **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado das Letras.
- MATOS, O. C. F. (1993) **A Escola de Frankfurt**: luzes e sombras do iluminismo. São Paulo: Moderna.
- McLAREN, P. (2000) **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Tradução de Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- MELLO, G. N. (1986) **Educação Escolar**: paixão, pensamento e prática. São Paulo: Cortez.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). (2003) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes.

- MOITA LOPES, L. P. (2002) **Identidades fragmentadas**. Campinas: Mercado de Letras.
- MOLL, L. C. (2002) *Vigotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MONTAIGNE, M. de. (1972) **Dos canibais**. In: MONTAIGNE, M. **Montaigne**. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Abril. (Col. Os Pensadores, v. XI).
- MONTAIGNE, M. de. (1972) . **Dos coches**. In: MONTAIGNE, M. **Montaigne**. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Abril. (Col. Os Pensadores, v. XI).
- MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. (2002) **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano.
- MOSCOVICI, S. (2003) **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes.
- ORLANDI, E. P. (2003) **O que é lingüística**. São Paulo: Brasiliense.
- PATTO, M.H.S. (1989) *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- RAJAGOPALAN, K. (2003) **Por uma Lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola.
- RIZZINI, I; CASTRO, M. R. de; SARTOR, C. D. (1999) *PESQUISANDO... guia de Metodologia de pesquisa para Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Santa Úrsula.
- ROUSSEAU, J. J. (1978) **Discurso sobre a desigualdade** (1ª parte). Tradução de Lourdes Santos Machado. 2 ed.. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Pensadores).
- SIGNORINI, I. (org.). (2002). **Língua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado de Letras.
- SILVA, T. T. (2000) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes.
- SOUSA, J. V. (2004) **As Dimensões do Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: Papirus.
- SPOSATI, Aldáisa. (2003) **Mapa de exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo do ano 2000**. São Paulo: Cortez /PUC-SP.
- STAROBINSKI, Jean. (1991) **Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo**. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Uma Proposta de Interface entre dois domínios da análise do Discurso: a linha francesa e a sua relação com a teoria crítica do discurso. Disponível em: <<http://spider.ufrgs.br/discurso>> . Acesso em: 22 mai. 2005.
- VIANNA LEAL, L. F. (2003) *Leitura de mundo, letramento, alfabetização: diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade*. In **Caderno Temático de Formação 1 – DOT/SME**. São Paulo, p. 8-11.

VYGOTSKY, L. S. (2000) **A formação social da mente**. Tradução do inglês por José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1996) **Pensamento e Linguagem**. Tradução do inglês de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes.

ANEXOS

Anexo 1 - Transcrição da aula gravada em áudio em 29/09/2005

O quadro abaixo se refere às regras para a transcrição, segundo Marcuschi (2003:9-16):

Sinais utilizados	Ocorrência	Explicação da ocorrência
[[Falas simultâneas	Quando dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno
[Sobreposição de vozes	Quando a concomitância de falas não se dá desde o início do turno, mas a partir de um certo ponto
[]	Sobreposições localizadas	Quando a sobreposição ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno
(+) ou (2.5)	pausas	Pausas e silêncio são indicados entre parênteses: pausas pequenas (+); para pausas de mais de 1.5 segundos, indica-se o tempo.
()	Dúvidas ou suposições	Quando não se entende uma parte da fala
/	Truncamentos bruscos	Quando um falante corta uma unidade ou quando alguém é cortado bruscamente pelo parceiro
MAIÚSCULA	Ênfase ou acento forte	Quando uma sílaba ou palavra é pronunciada com ênfase ou recebe acento mais forte que o habitual
::	Alongamento de vogal	Quando ocorre um alongamento da vogal
(())	Comentários do analista	Para comentar algo que ocorre
-----	silabação	Quando uma palavra é pronunciada silabadamente
” ’ ,	Sinais de entonação	Aspas duplas – subida rápida Aspas simples – subida leve Aspas simples abaixo da linha – descida leve ou brusca
E e e e	Repetições	Reduplicação de letra ou sílaba
Eh ah oh ih::	Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção.	Basicamente usam-se reproduções de sons
... ou /.../	Indicação de transcrição parcial ou de eliminação	O uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém

Transcrição da aula

- 1 - A - professora o L falou que não tinha aula e fugiu (+)
- 2 - A - é falou que hoje tinha passeio (+)
- 3 - P - crian-ças (incompreensível) (+)
- 4 - A - o L tava aí na porta (+)
- 5 - P - gente o que po/como que pode/
6 - o que leva uma pessoa a fazer uma coisa DESSA''
- 7 - A- [professora eu tava doente]
- 8 - fugir da aula GENTE''
- 9 - A - é (+)
- 10 - P - S você não apareceu aqui ontem (+)
11 - você apareceu''
- 12 - Alunos (incompreensível) (+)
- 13 - P ON-TEM não tinha um especialista fazendo tri-a-gem de fonoaudiologia''
- 14 - A - JÁ (+) [[tinha]] (+)
- 15 - P - você foi lá''
16 - o que ele disse pra você'' (incompreensível) (+)

- 17 - tava fazendo consulta''(+)
- 18 - A - ela vai me dá um papel (+)
- 19 - P - você não vai passar em nenhum lugar''
- 20 - ela não mandou você passar em nenhum lugar''
- 21 - A - mandou' (+)
- 22 - P - você já falou com sua mãe (+)
- 23 - e no oftalmo''
- 24 - mas por que você não passou AQUI ontem (+)
- 25 - que o oftalmo tava aí pertinho da sua casa''
- 26 - A - faltei (+)
- 27 - P- você passou''
- 28 - eu falei com seu pai (+)
- 29 - seu pai estava AQUI (+)
- 30 - e eu falei com seu pai que você PRECISA de uma consulta'
- 31 - ele não te mandou''
- 32 - mandou'' (+)
- 33 - A - (incompreensível) (+)
- 34 - P - mas quando um PAI MANDA
- 35 - já não precisa mais de explicação'
- 36 - porque um PAI MANDA ALGUMA COISA que não é boa para o filho''
- 37 - quando seu pai mandar, você faça de olho fechado'
- 38 - e não precisa mais de explicação (+)
- 39 - passou no Oftalmo''
- 40 - porque no:/ e no fono''

- 41 - A - professora eu passei (+)
- 42 - P - você (incomprensível) OH (+)
- 43 - os dois estão na fila pra (morrer) (+)
- 44 - Alunos - os dois''
- 45 - P- passou'' (+)
- 46- A - não porque eu tava na bandinha (+)
- 47- P - tava na bandinha''(+)
- 48- mas o oftalmo atendia você na hora (+)
- 49 e o oftalmo (+)
- 50- atendeu O DIA INTEIRO (+)
- 51 - A - eu nem sabia (+) (incomprensível) (+)
- 52 - P - é (+)
- 53 - vocês vão pegar, né'' ((alunos riram)) (+)
- 54 - olha (+) quem não passou e foi encaminhado para con-sulta (+)
- 55 - A - é (+)
- 56 - acham que eu sou louca (+)
- 57 - encaminharam para o psicólogo (+)
- 58 - P - ótimo(+), muito bem (+)
- 59 - você vai passar''
- 60 - ei'' (+) ei você' (+)
- 61 - eu vi você aí ontem (+)
- 62- porque não''
- 63 - A - porque eu fui pro médico (+)
- 64 - P - não (+) não mas se ela tinha uma consulta marcada ela não poderia perder (+)

- 65 - ahã (+) você eu não vi né''
66 - e você meu rei''
- 67 - você não apareceu aqui''
68 - apareceu''
69 - passou em consulta''
70 - ta na fila da forca (+) é o 3º (+)
- 71 - A - (incompreensível) (+)
- 72 - A - (incompreensível) (+)
- 73 - P - M (+)
74 - você que fica aí aprontando (+)
75 - fez consulta no oculista''
76 - gente (+) olha (+)
77 - quando a escola oferece uma oportunidade (+)
78 - UM dia ESPECIAL' (+)
79 - você não aproveita'' (+)
- 80 - A - Ahã (+)
- 81 - P - ontem eu vi você na fila (+)
82 - eu falei pra você (+)
83 - não SAi DESSA FILA
84 - e você saiu''
- 85 - A - foi (incompreensível) de uma briga
- 86 - P - Gente (+)
87 - olha (+) não dá (+)
88 - vocês que eu pedi (+) especialmente (+)
89 - pra passar uma consulta (+)

- 90 - é porque vocês sabem muito bem de suas dificuldades (+)
 91 - não sabem''
 92 - você não sabe que troca letra''
 93 - você (+) S (+)
 94 - você não conhece todas as letras (+)
 95 - sabe ler e escrever (+)
 96- e não escreve tudo trocado''
 97 - Isso S (+) não é um problema
 98- que você pode resolver sozinho (+)
 99 - você precisa de ajuda de um profissional (+)
 100 - viu S''
 101 - Se você (+) contar com a ajuda de um oftalmo (+)
 102 - você vai resolver bem melhor (+)
 103 - e eu estou muito aborrecida porque vocês não foram (+)
 104 - mu::Ito (+)
- 105 - A - professora (+)
 106- to com sede (+)
 107 - deixa eu beber água'' (+)
- 108 - P- Vai (+)
 109- volta rápido (+)
 110 - ho:je pessoal
 111 - eu gostaria de (+) concluir (+) umas atividades que estão aí (+)
 112 - que precisam ser terminadas (+) porque (+)
 113 - daqui uns dias é dia da reuni:ão (+)
 114 - e eu preciso tá mostrando pro pai de vocês aquelas atividades (+)
- 115 - A - professora (+) tava
- 116 - A - [deixa eu ver]
- 117 - P - [oi]
- 118 - A - debaixo da mesa

- 119 – P - essa agenda não é sua’’
120 - você entrega lá pra inspetora (+)
121 - diz pro inspetor (+)
122 - que você achou embaixo da sua mesa (+)
123 pega aqui menino (+)
- 124 - A- (incompreensível)
- 125 – P - é (+) entrega lá pro inspetor (+)
126 e diz que tava embaixo da mesa (+)
127 - então eu já vou recolher esses documentos que vocês (+)
- 128 – Alunos - [[pera aí (incompreensível)]]
- 129 – P - esses documentos aqui (+)
130 - alguém trouxe PARA mim’’
- 131 - A - professora já trouxe ontem.
- 132 - A - você trouxe’’
- 133 – P- ah (+) sim(+), você já me entregou (+)
134 - entregou pra (incompreensível)
135 - Gente não precisa dessa loucura para entregar para outra pessoa (+)
136 - espera me ver (+) ce não me viu’’
137 - eu não tava bonita (+) maravilhosa’’ (+)
139 - então (+) e os outros porque não trouxeram’’
- 140 - A - minha mãe deu (+) minha mãe disse que vai trazer (+)
- 141 – P - e quem não trouxe’’
142 - ah (+) sua mãe vai vir na reunião de hoje a noite’’ (+)
- 143– Alunos - [[vai]]

- 144 – P - a mãe de quem virá na reunião de hoje a noite’’ (+) ((todos levantam as mãos))
- 145 - ela vai vir MESMO’’ (+)
- 146 - então diz assim pra ela (+)
- 147 - que ela vai procurar como está escrito na agenda o professor J (+)
- 148 - esse daqui é o professor João (+) tá bom crianças’’
- 149 – PE - bom dia gente’ (+)
- 150 – Alunos - bom dia (+) ((todos))
- 151 – P - viu professor J essa (classe) (+)
- 152 - como eles se importam como eles fazem de tudo’’
- 153 - você está gostando de ver (+)
- 154 – PE - (incompreensível)
- 155 – P- eles vão se viRANdo e entregando como podem (+) né’’
- 156 – PE - (incompreensível)
- 157 – P - mas é isso mesmo gente (+)
- 158 - é procurar soluções (+) (incompreensível) (+)
- 159 - e no material da professora há um documento que precisa ser entregue (+)
- 160 - é isso mesmo’(+)’
- 161 - e o passeio tá em pé’’ (+)
- 162 – Alunos – [[TA]]
- 163 – A - (incompreensível)
- 164 – P - quem’’ (+)
- 165 Aluno que dá trabalho (+)
- 166 aluno que tem muita ocorrência (+)

- 167 o regulamento (+)
168 o código disciplinar da escola (+)
169 fala o que''
- 170 – Alunos – [[NÃO]] (+)
- 171 – P - não vai ao passeio (+) olha (+)
172 se fosse AQUI (+)
173 no último dia de aula (+) você saiu de dentro dessa sala (+)
174 correndo (+)
175 sem pedir autorização para mim (+)
176 que estava aqui (+)
177 e eu pedi para a escola PEGAR o aluno (+)
178 e você acha que me atentando desse jeito (+)
179 eu levo você para passear''
180 não né''
181 então não tem discussão (+)
- 182 – A - professora (incompreensível) (+)
- 183 – Alunos - (incompreensível)
- 184 – P - então agora eu vou lá embaixo e vou pegar todas as que eu tenho em mãos (+)
185 - e aí vamos contar (+)
186 - e aqueles que não estiverem aqui nós vamos levantar O PORQUE (+)
187 - então agora vou entregar pra vocês (+) as atividades (+)
188 - que você deve fazer sozinho sem olhar (+)
189 - onde é o lugar de chiclete''
- 190 – A - [[no lixo]]
- 191 – P - onde é o lugar de chiclete''
- 192 – A - no lixo (+)

- 217 - psiu (+) a professora tá falando (+)
 218 - tem alguém que já terminou tudo''
 219 - levanta a mão' (+) todas as folhas estão prontas''
 220 - pessoal (+) tem uma atividade aí (+)
 221- presta atenção(+)
 222- pára um pouquinho presta atenção (+)
 223- tem uma atividade aí que tá pedindo assim(+)
 224-- forme frases (+)
 225- mas daí tem duas palavrinhas assim (+)
 226- como por exemplo (+) ((a professora escreve na lousa cadeira – branca))
 227- vamos ler (+)

228 – Alunos – [[cadeira branca]]

- 229 – P - muito bem (+)
 230 - eu quero que você forme uma frase e nesta frase (+) J (+)
 231 - é só uma frase J (+) tem que ter essas duas palavrinhas (+)
 232 - me fala uma J (+) diga uma frase que tenha essas duas (+)

233 – A - eu sei (+)

- 234 – P - a J tam-bém sa-be (+) vamos lá J (+)
 235 - Olhe pra essa cadeira (+) fale'

236 – AJ - (incompreensível)

- 237 – P - is-so J (+)
 238 - ela disse a cadeira é branca (+)
 239 - não vale mais essa frase (+) quem sabe de outras''
 240 – Oba (+)
 241 - vamos lá M (+)

242 – AM - A minha cadeira é branca (+)

243 – P – oh (+) tá bom (+) mas não vale mais (+)

- 244 - você só acrescentou aí minha (+) fala V (+)
- 245 – AV - eu vi uma cadeira branca (+)
- 246 – P - a V viu uma cadeira branca (+)
- 247 - entendeu como é J'' (+)
- 248 – excelente (+)
- 249 - quem sabe falar (+)
- 250- a-inda'' (+)
- 251 – A - eu sentei na cadeira branca (+)
- 252 – P – ah (+)
- 253 - e-la se sen-tou.(+) fala lá E (+)
- 254 – AE - eu comprei uma cadeira branca (+)
- 255 – P - compr::ou (+)
- 256 – A - eu fui no sítio da vovó e a vovó tava sentada na cadeira branca (+)
- 257 – P - ((sorri)) (+) muito bem (+) muito bom (+)
- 258- mas olha (+)
- 259 - NA ESCOLA EXISTEM MUITAS CADEIRAS BRANCAS (+)
- 260 - aquela cadeira branca está''
- 261 – Alunos - [[está vazia]]
- 262 – P - muito bem (+) entendeu J''
- 263 - tem que ter as duas palavras numa mesma frase (+)
- 264 - ta bom''
- 265 - aí tem uma outra (+) atividade que é passar para o plu-ral (+)
- 266 - que que é plural'' (+)
- 267 – Alunos – [[É passar por (+) [mais de uma coisa]]

- 268 – P - mais de uma (+)
- 269 - toda vez que é mais de um (+)
- 270- em português' (+)
- 271 - a gente diz que está no''
- 272 - Alunos [[plural]] (+)
- 273 - se é mais de um está no plural (+)
- 274 - então olha o que que acontece (+)
- 275 - a gente não aprendeu os verbos (+)
- 276 – A - Ahã (+)
- 277 – P – aprendeu (+)
- 278 - então passa pro plural PRA mim (+) eu comi (+)
- 279– Alunos - [[ele comeu]]
- 280 – P - qual é o plural de eu''
- 281 – Alunos - [[ela]] [[ele]] [[tu]] [[o s]]
- 282 – P - por que têm as três primeiras do singular (+)
- 283 - as três primeiras pessoas (+)
- 284 - quais são as três primeiras pessoas''
- 285 – Alunos - [[eu, tu, ele]]
- 286 – P - essas são singular (+) e as outras três que são plural''
- 287 – Alunos - [[nós, vós, eles]]
- 288 – P - então qual é o plural de eu''
- 289- Alunos: [nós] [vós] [tu] [ele] [é nós] [tu] [ele]

290 – P - até aonde que é o singular’’ ((a professora aponta para a lousa tentando mostrar a 291 - divisão do singular e do plural)) até aqui (+)

292 – Alunos – [[É]]

293 – P - e aqui é o que’’

294 – Alunos – [[plural]]

295 – P - qual é o plural de eu’’

296 – Alunos - [[nós]]

297 – P - qual o plural de tu’’

298 – Alunos - [[vós]]

299 – P - qual é o plural de ele’’

300 – Alunos - [[eles]]

301 – P - muito bem (+) então vamos lá (+)

302 - eu vou falar e você passa para o plural (+) ta’’

303 – A - ta’ (+)

304 – P - eu comi a:mora (+)

305 – Alunos – [[nós comemos amora]]

306 – P - nós co’’

307 - Alunos - [[memos]]

308 - P- nós comeu’’

309 - Alunos- [[comemos]]

310 – P - é nós comeu’’ porque plural não é só por S (+) não é’’ (+)
olha só (+)eu comi amora (+)

311 – Alunos – [[nós comemos amora]]

312 – P - não é comeu (+)

313 - Ele leu a revista

314 – Alunos – [[eles leram a revista]]

315 – P - Eles O que’’

313 – Alunos- [[leram a revista]]

316 – P - ele não leu’’

317 – A - ele leu

318 – P - eles leram (+)

319 - O:o D (+) D (+)

320 - ela F:oi AO Ci-ne-ma (+)

321 – AD - Elas foram ao (+) o cinema (+)

322 – P - ele se apresentou na bandinha (+)

323 – AD - eles se apresentaram na bandinha +

324 – P – viu’’ apresentaram (+)

325 - isso (+) quando você for fazer as atividades lê::ia (+) ta’’

326 - não fica preocupado com uma palavra (+)

327 - leia toda a frase e você vai ver que não é só por S (+)

- 328 - que existe a maneira certa de falar e você SA:BE' (+)
- 329 - É só você ler (+) vamos lá (+) podem começar (+)
- 330 – A - (incompreensível)
- 331 – P – não (+)
- 332 - primeiro farei a chamada (+)
- 333 - depois eu atendo (+)
- 334 - enquanto vocês começam (+) eu farei a (+) e depois atenderei as dúvidas (+)
- 335 - e vocês que já estão desocupados (+)
- 336- não podem ficar aí (+) a/ à toa (+)
- 337 - vocês já terminaram até o uso do dicionário''
- 338 – A - já (+)
- 339 – P - vocês quatro''
- 340 – A - hum (+) hum (+)
- 341 – A - acho que não(+) hein professora''
- 342 – P – D (+) eu acho que você ainda não terminou o dicionário (+)
- 343 - eu acho que você está procurando a palavra ESPADA (+)
- 344 – AD - é (+) não tem no dicionário (+)
- 345– P - e não tem no dicionário'' (+)
- 346 – Alunos - [[tem sim]] (incompreensível) (+)
- 347 – P – é (+)
- 348 - mais no dicionário tem e não tinha (+)
- 349 - D como é que se soletra Es-pa-da (+)
- 350 - soletra aí (+)

351 – Alunos - [[E-S-P-A-T/D-A]]

352 – P – t (+) de telhado’’

353 – A4 - não d (+)

354 – A - não (+) é d (+)

355 – P - é t de telhado’’ (+)

356 – é (+) assim (+) S lê aqui pra mim (+)

357 – A - fala alto (+) anda (+)

358 – P - aqui tá escrito espada’’

359 - S tá escrito o que’’

360 – A - você é o S’’ (+)

361 – P - O que está errada C’’

362 – Alunos - [[o T]]

363 – P – ham (+)

364 – Alunos - [[o T]]

365– P - o u ou o t’’

366 – Alunos – [[o T]]

367 – P - põe o U ou T’’

368 – Alunos – [[o d]]

369 – P - o u ou o d''

370 - o d do que''

371 - Alunos: [[DADO]]

372 – P - ah. (+)

373 - então S aten/ção (+) ah (+) D (+)

374 - atenção D (+)

375 - eu abro o dicionário e caiu na letra m (incompreensível) está na letra m (+)

376 - eu vo:u voltar pro começo ou vou continuar'' (+)

377 – AD - pro começo (+)

378 – P - pro começo (+)

379 - muito bem' (+)

380 - aí eu achei a letra e (+)

381 - aí eu achei es (+) c (+) (incompreensível) até o c (+) certo''

382 – AD - o e e o s (+)

383 – P - eu vou voltar pra antes ou depois''

384 – AD - (incompreensível)

385 – P - muito bem (+) não (+) to no c' (+)

386 – AD - (incompreensível) depois (+)

387 – P - Eu vou continuar (+)

388 - aí eu cheguei no es e l (+)

389 - eu vou olhar antes ou depois''

390 – Alunos - (incompreensível)

391 – P - aqui é l (+) aqui é d (+)

- 392 – AD - depois (+)
- 393 – P - então vai olhar porque você sabe' (+)
- 394 - Anda logo (+) é só pegar o texto (+)
- 395 – AD - a senhora vai me tirar (+)
- 396 – P - boa vontade (+)
- 397 – P - E como é que você tem se virado todos esses dias'' (+)
- 398 – AD – não (+) ainda to com o dicionário na mão (+)
- 399 – P – Então (+) você não têm dicionário desde o começo (+)
- 400 - como é que você tá se virando''
- 401 – AD - peguei emprestado com a escola (+)
- 402 – P – TÁ (+) da mesMa maneira (+)
- 403 - deixe eu fazer a chamada primeiro (+)
- 404 - até hoje vocês se viraram (+) mesmo não tendo dicionário (+)
- 405- ME permitam fazer a chamada (+)
- 406 - Sen-tados (+)
- 407 - e em silêncio (+) CI (+) OH (+)
- 408 - quem vai fazer a chamada pra mim enquanto (incompreensível) (+)
- 409 – A - ninguém (+)
- 410 – A - a mão (+)
- 411 – P - não combina R (+)
- 412 - um rapaz que não leva a Escola A sério na banda (+)
- 413 - a banda se apresenta representando a Escola por aí TU-DU (+)
- 414 - tem que se::er (+) gente boa viu (+)

- 415 - gente (+) de primeira qualidade D (+) viu DR ((começa a chamada))
- 416 - alguém viu Dm hoje'' (+)
- 417 - Alunos - [[não]]
- 418 - P - faltou de novo gente'' (+)
- 419 - o Dm (+) não o D (+)
- 420 - A - aquele que tá com o dicionário (+)
- 421 - P - ta ótimo (incompreensível) acho que já pode sentar (+) boniti:nho (+)
- 422 - ta (+) tava legal mas é MI::NHA (+) ga:li:NHA (+) sa:rdi::NHA (+)
- 423 - A49 - aí profeSSora (incompreensível)
- 424 - P - J (+) pronto (+) vamos trabalhar(+)
- 425 - o (+) o (+) você (+) quem (+) trouxe esse livro aqui''
- 426 - A - Ag (+)
- 427 - Ag - é (+)
- 428 - P - você Ag''
- 429 - Ah (+) a professora vai ver (+)
- 430 - você comprou ontem Ag''
- 431 - é muito grande (+) muito lindo (+)
- 432 - Ag - (incompreensível)
- 433 - P - o:lha (+) era pra você pintar Ag'
- 434 - vocês compraram o livrinho''
- 435 - Alunos - [[não]]
- 436 - A51 - gibi (+)

- 437 – A52 - eu vou comprar hoje (+)
- 438 – P - você vai comprar hoje meu bem’’
- 439 - alguém trouxe dinheiro pra comprar hoje’’
- 440 - já me avisem que eu vou procurar saber o horário que vocês podem ir (+)
- 441 - vocês trouxeram o dinheiro e querem comprar livrinho’’ (+)
- 442 – Alunos – [[Ahã]]
- 443 – P - ta (+) a professora vai procurar saber (+)
- 444 - aliás T você que terminou as atividades (+) vai lá na inspetora (+)
- 445 - e pergunta pra ela se hoje vai ter venda de livrinhos (+)
- 446 - e se vai poder ir lá (+) tá bom’’
- 447 - vai (+)
- 448 - gostei muito desse livro (+)
- 449 - é legal porque além de ter uma história (+)
- 450 - você pode pintar (+) né’’ (incompreensível) (+) ((durante todo um tempo a professora ficou atendendo alunos individualmente))
- 451- P - lê devagar que você vai conseguir (+)
- 452 A - (o aluno lê)
- 453- P - Inventa outras histórias (+)
e aqui tem o autor dessa história (+)
- 454 - você também vai ser autor de um texto (+)
- 455 - vai fazer’’
- 456- parabéns (+)
- 457- eu pedi a fi/fileira do S (+)
- 458 - você é da fileira do S’’ (+)
- 459 – AD - ai!!!
- 460 – P - ta bom já (+) D (+) não precisa mais exaltação’ ((e continuou atendendo individualmente))
- 461 – P- não (+) é assim (+)

- 462- deixa a professora achar (+)
463- aqui oh (+) cachorri''
- 464 - A - (incompreensível)
- 465 - P - olha em cachorrinha (+)
466 descubra onde está o nhá (+)
467 e faça nhá
468 você consegue meu bem
469- vou te explicar(+)
470- aqui você tem os dados (+)
471 leia (+)
472- aqui tem uma pergunta (+)
473- quando tem uma pergunta (+) você tem que dar uma''
- 474-- A resposta (+)
- 475 - P - só que para você fazer uma resposta você vai ter que fazer uma conta (+)
- 476- A - para que isso aí?
- 477 - P - está levando para um estudo do professor João (+)
478- o que está faltando aqui"
479- vamos lá (+)
480- qual era a palavra"
481- espada (+) lê a resposta (+)
- 482 - A - (lê a resposta)
- 483- P - está certo que é uma espada"
- 484- A- é (+)
- 485 -P - então tá certo'
486- viu no dicionário"

- 487- dicionário bom esse da colega (+)
488 - no ouro dicionário não tinha né"
489 - o que faltava aqui"
- 490 - A- (incompreensível)
- 491-P- sua mãe é chata"
- 492- A (incompreensível)
- 493- P- não faz mal (+)
494- você não é obrigado a por um adjetivo que me agrada (+)
495 só que chata é com ch (+)
496- vida'
497- a vida é" (+) cadê o número sete"
- 498-A- legal (+)
- 499 - P - não (+) a vida é boa (+)
500 - o legal é que número meu bem"
501- dez (+) amigo" amigo rebelde"
- 502-A- (incompreensível)
- 503- P muito bem M (+)
504- a fileira do T! (+)
505- - a fileira da F (+)
506 - eu não disse que amanhã não tem aula (+) me:u bem (+)
507 - mas a professora vai escrever (+)
508 - aguarda um pou:quinho (+) ((continuou atendendo individualmente até a chegada da coordenadora pedagógica))
- 509- P- por que achou que estava errado"
510 está errado meu bem"
511- esta certo querida (+)

- 512- A- tá (+) aqui está errado"
- 513- P - calma meu bem (+) opa (+)
- 514- tinha esse um (+)
- 515 - precisa bastante atenção (+)
- 516- conseguiu Samuel"
- 517- ahhh (+) é brincar (+)
- 518- muito bem (+) Samuel (+) você conseguiu
- 519- ai ai ai (+)
- 520- quanto é "
- 521- e o cinco que foi"
- 522- você não conta ele aqui"
- 523-A- conto (+)
- 524-P- então você esqueceu de contar por último (+)
- 525- quando você põe o gato que é seu (+) em cima do telhado (+)
- 526- não pode esquecer (+)
- 527- na hora que está chamando todo mundo daquela fileira (+)
- 528- tem que chamar o gato do telhado (+)
- 529- conta comigo "
- 530- A (incompreensível)
- 531-P- nove e nove
- 532- A (incompreensível)
- 533- P- dezoito (+) mais quatro (+)
- 534- A- vinte e dois (+)
- 535-P - mais quatro"

- 536- A- vinte e seis (+)
- 537- P- põe o seis e vai"
- 538 - A (incompreensível)
- 539- a fileira do I (+)
- 539- a fileira do E (+)
- 540 - J e P (+)
- 541- o que está escrito aqui queridinha"
- 542- AJ- (água)
- 543- P- não (+)
- 544- AJ (incompreensível)
- 545- P - característica s (+) então número um (+) bola (+)
- 546- dê uma característica para bola"
- 547-AJ (joga")
- 548- P - não meu bem (+)
- 549 não é o que faz com ela (+)
- 550- é uma característica (+)
- 551- uma característica é o jeito que ela (+)
- 552-AJ- (incompreensível)
- 552- AJ- (incompreensível)
- 553- P- aqui (+) lê a pergunta (+)
- 554- CP – posso (+) professora'' (+)

555 – P - pois não (+)

556 – CP - boa tarde'

557 – Alunos - [[boa tarde]]

558 – CP - eu queria que vocês fizessem um pouquinho de atenção pra mim (+)

558 - com muita dor no coração (+)

559 - eu vim aqui falar pra vocês (+) infelizmente (+)

560 - eu tinha passado com muita satisfação pra professora R (+)

561 - a possibilidade de vocês estarem participando (+)

562 - junto com os alunos de 6ª série (+)

563 - daquela saída que o espaço do pessoal de trânsito Chico Landi (+)

564 - vocês estão lembrados'' (+)

565 – Alunos - [[estamos]]

566 – CP - quem tinha sido contemplado aqui'' (+)

567 - Isso (+) só que aconteceu o seguinte (+)

568 - hoje pela manhã (+) o rapaz de lá (+)

569 - me ligou dizendo (+)

570 - que ele não quer mais que alunos de 4ª série vão participar das atividades (+)

571 - hoje de manhã eu falei com uma turma (+)

572 - porque vocês iriam amanhã de manhã

573 - e de tarde eu tinha mais 20 alunos de 4ª série que estariam indo (+)

574 - por causa que os alunos de 7ªs não querem ir

575 - e eu estaria dando a vaga pra vocês (+) né'' (+)

576 - hoje eu falei pra ele (+)

577 - puxa mais daqui dois meses eles vão tá na 5ª série (+) né'' (+)

578 - a 5ª série não tem 11 anos (+)

579 - é uma idade tão pertinho' (+)

580 - mas ele disse que não pode (+)

581 - porque dá problema pra ele (+)

582 - então (+)

583 - é por isso que eu falei que é com muita dor no coração (+)

- 584 - que não haverá (+) amanhã (+) saída com vocês (+) ta''
- 585 - então (+) se vocês tiverem a autorização (incompreensível) pra professora (+)
- 586 - eu vou mandar fazer um bilhete (+) viu R''
- 587 - CÊ por favor entregue pra queles que foram contemplados (+)
- 588 - Colem na agendinha de vocês e expliquem para a mãe (+)
- 589 - vocês estão me entendendo''
- 590 - entendeu''
- 591 - não é (incompreensível) da escola (+)
- 592 - vocês terão a possibilidade de ir até lá (+)
- 593 - até o final do ano (+)
- 594 - a gente ainda vai fazer outra saída de 1ª a 4ª série pra vocês poderem ir (+)
- 595 - e no A: no que vêm quando vocês estiverem na 5ª (+) né''
- 596 - os que estiverem' (+)
- 597- aí vocês vão poder entrar (+) lá no C L e falar (+)
- 598 - agora nós temos (+) esta:mos na 5ª série (+) Certo''
- 599 - tem alguém que está com alguma dúvida'' (+)
- 600 - então amanhã tem aula nor-ma:l (+)
- 601 - a professora também não vai Ma:is (+)
- 602 - porque ela ia por conta que tinha um grupo grande (+) né''
- 603 - eu vou destacar a inspetora pra acompanhar a 5ª série (+)
- 604 - então o que que eu fiz (+)
- 605 - no lugar de vocês eu fui na 5ª série (+)
- 606 - que ia em outubro só (+)
- 607 - e coloquei os alunos de 5ª pra sair (+) tá bom'
- 608-A- [eles não querem deixar a gente sair]] ((ouve-se essa fala de algum aluno durante a fala da CP))
- 609 - CP- então vocês me desculpem mas (+)
- 610 - é uma norma que eles passaram pra gente hoje pela manhã (+)
- 611 - ainda bem que deu tempo (+) dá gente rever isso (+)
- 612 - não quero que isso atrapalhe as aulas de vocês (+)
- 613- continuem fazendo as atividades que vocês estavam fazendo. ((durante um tempo houve burburinhos e a CP aguardou))
- 614 - Outra coisa (+)
- 615 - eu fiquei mu:ito contente (+)

- 616 - outro dia com o comentário que a professora me falou dessa classe (+)
617 - sobre a leitura de vocês (+) né'' (+)
618 - quem este ano aqui leu mais de 2 livros e meio'' (+)
- 619 – A - eu
- 620– CP - então vamos fazer a pergunta (+)
621 - quem leu mais de que 5 livros inteiros'' (+)
- 622 – A - eu que não' (+)
- 623 – CP- quem já leu mais do que 3 livros'' (+)
624 - NOssa que BOM' (+)
625 - quem já conseguiu ler um livro u:m livro inteiro''
- 626 – A - já li dois (+)
- 627 – CP - quem já conseguiu ler metade de um livro''
- 628 – A - (incompreensível) que não (+)
- 629 – CP - tem gente que não levantou a mão pra nada (+) professora' (+)
630 - nem metade'' (+)
631 - quem já conseguiu ler uma página do livro'' (+)
- 632 – P – ah (+)
- 633– A - já li dois livros' (+)
- 634 – CP – então (+)
- 635 – A - já li quatro (+)
- 636 – CP - devagar se vai ao longe (+)
637 - esses que estão conseguindo ler uma página já é uma gran-de vitória (+)

- 638 – parabéns (+) ta’’ continuam (+)
- 639 - esses que leram 3 livros ou mais (+) comecem (+) o: (+) comer livros (+)
- 640 - devorar livros (+)
- 641 - lendo (+) lendo (+) lendo (+)
- 642 - isso só vai ajudar muito vocês (+) tá certo’’ (+)
- 643 - e aqueles que nem levantaram a mão (+)
- 644 - eu tenho certeza que alguma coisa já estão lendo (+)
- 745 - pode não estar lendo a palavra inteira (+)
- 646 - mas o a daquela palavra (+) o final de uma palavra (+) né’’ (+)
- 647 - já estão (+) vocês têm que continuar (+)
- 648 – parabéns (+) tá bom’’ (+)
- 649 – P - obrigada (+)(incompreensível)
- 650 – CP – obrigada (+) eu’ (+) ((alunos começaram a fazer chacotas))
- 651 – P - oh, Dni e DA (+)
- 652 - eu to percebendo a maldade (+)
- 653 – Alunos DN e DA - (incompreensível)
- 654 – P – não (+) não (+) eu tenho (+)
- 655 - eu até vou respeitar o sentimento de vocês (+) só que (+) (incompreensível)
- 656 - tudo bem (+) eu reconheço o que você tá sentindo (+)
- 657 - e até isso que você tá sentindo (+)
- 658 - mas eu vou falar (+)
- 659 - é feio (+) Dni e DA (+)
- 660 - é muito feio desejar (+) o mal para o outro (+)
- 661 - o que faz (incompreensível) para as pessoas (+) achou legal, né’ (+)
- 662 - mas é certo (+)
- 663 - cer-to DA é você estar em condição de participar no próximo (+)
- 664 - não adianta nada você rir de desforra (+)
- 665 - só porque você não vai agora (+)
- 666 - daqui uns dias tem outro (+)
- 667 - e aí se você não for de novo’’ (+)

- 668 – AD - não vou' (+)
- 669 – A - (incompreensível)
- 670 – P - faz macumba'' (+) (incompreensível) (+)
- 671 - macumba gente (+)
- 672 - o: é uma coisa assim (+)
- 673 - tudo que temos debaixo desse céu (+)
- 674 - é cri/e aí em cima (+)
- 675 - não é criação de Deus'' (+)
- 676 – Alunos - [[É::]]
- 677 – P – não tá escrito na bíblia /o:: DA (+)
- 678 - que não cai uma folha se quer da arvore sem que Deus permita"
- 679 – A - se ele falar vai cair (+) caiu (+)
- 680 – P - Isso (+) se você fizer uma macumbinha assim (+)
- 681 - tomará que o passeio não dê certo (+)
- 682 - se de::us achar melhor que é melhor que não dê certo (+)
- 683 - ele permite (+)
- 684 - mas se deus não acha certo DA (+)
- 685 - não tem macumba que possa com o poder de deus (+)
- 686 - viu gente'' (+)
- 687 - não se desanimem (+)
- 688 - porque se nós não vamos (+)
- 689 - é porque deus achou que era o me-lhor (+)
- 690 - porque na bíblia tá escrito (+)
- 691 - que não cai nenhuma folha sem que Deus per/ó: Dni (+)
- 692 - se vai/eu vou costurar esse seu vizinho (+)
- 693 - deixa (incompreensível) é feio isso (+)
- 694 - é muito feio (+)

- 695 - agente tem que ter orgulho de ser (+) dos melhores (+) ta"
 696 - e não ficar alegres porque os outros estão decepcionados (+)
- 696 – A - (incompreensível) (+)
- 697 – P - tá enten/todo mundo entendeu gente (+)
 698 - não vai ao passeio (+)
 699 - porque o pessoal de LÁ cancelou (+)
 700 - não fomos nós (+) tá''
 701 - e amanhã tem aula nor onde é lugar de chiclete'' (+)

Alunos:[[MAL]]

702 – Alunos - [[no lixo]]

- 703 – A - na rua é na boca e na Escola é no lixo' (+)
- 704 – P - bilhete na agenda' ((continua a chamada das fileiras para atendimento individual))
- 705-P fileira da Talita (+)
 706- fileira do E (+)
 707- fileira do Danilo (+)
 708- que letra é essa bem"
 709- a letra m (+) ela pode ir antes do p"
- 710- A- não (+)
- 711- P - por que não"
- 712- A (incompreensível)
- 713-P então (+) atenção (+) já sabe (+)
 714 esse dicionário é muito bom Danilo (+)
 715- fiquei satisfeita (+)
 716- essa conta é de menos"

- 717-A- é (+)
- 718- P qual era a pergunta"
- 719- agora era a pergunta b (+)
- 720- está errado (+) vai lá e pega (+)
- 721- leia direito (+)
- 722- é de mais ou é de menos"
- 723- se é de mais é de dois turnos (++)
- 724- essa daqui você pode fazer aqui na frente (+)
- 725- essa daqui está errada
- 726- a fileira do Samuel (+)
- 727- esse aqui é um mesmo"
- 728- barco (+) barquinho (+)
- 729 - boca"
- 730- A- boquinha
- 731- P - como é o qui"
- 732-A- (incompreensível)
- 733- P - vem cá meu querido (+)
- 734- o menino correu (+) os meninos"
- 735-A- correram
- 736- P- então se você sabe (+) por que não faz"
- 737- A - é depois do (incompreensível)
- 738 -P- aí J (+) olha J (+)
- 739- qual era a palavra meu bem"
- 740- A- duelo

- 741-P- duelo é isso"
- 742- A- não (+) é o que estava lá (+)
- 743- P- não estou perguntando nada de lá (+) duelo"
- 744- A- combate entre duas pessoas (+)
- 745- P- é isso um duelo"
- 746- A- é (+)
- 747- P- como é um duelo na sua cabeça (+) o que passa'
- 748-A- duas pessoas (+)
- 749- P- ahh (+) legal (+)
- 750- agora que você sabe achar no dicionário (+)
- 751- vai aprender tudo (+)

Anexo 2 – Diário de campo

Dia 29/09/2005 – às 11:08

A chegada da professora e a receptividade dos alunos foi com beijos e aconchego. O início da aula foi sobre a vinda de clínicos oftalmológicos à escola. A professora chegou em todos os alunos para saber se eles passaram no oculista na escola; o questionamento da professora era no sentido de que todos tivessem vindo. A ajuda do profissional seria no sentido de ajudar no processo ensino-aprendizagem.

A professora cobrou, dos alunos, as fichas (consentimento livre e esclarecido, mais a declaração de concordância do participante na pesquisa de mestrado) e chamou-me para a apresentação aos alunos (foi rápida; realizou-se juntamente com a entrega, pelos alunos, das fichas).

Há 25 alunos presentes na classe. A professora entregou atividades avaliativas aos alunos; chamando-os um a um. A todo momento, ela correlacionava a integração das atividades extras como, por exemplo, a banda, e as atitudes dos alunos com relação ao seu comportamento diante do conhecimento e disciplina. O objetivo, neste dia, era que os alunos terminassem as atividades avaliativas para serem mostradas aos pais no dia da reunião; então, a professora perguntou aos alunos quem não havia terminado, dizendo-lhes que o fizessem, pois só assim justificariam suas participações naquelas atividades extras.

Foi à lousa explicar a formação de frases com as seguintes palavras: cadeira/branca. Chamou a aluna J para formar, oralmente, frases, e esta escreveu: “a cadeira é branca”. Depois, a aluna V disse a frase “A V viu a cadeira branca”. Em seguida, todos participaram.

Outra atividade foi empregar o plural. Todos falaram as pessoas verbais *eu, tu, ele, nós, vós e eles*, que foram colocadas na lousa pela professora.

Em outra atividade, que seria procurar no dicionário o significado da palavra “espada”, o aluno D1 não a encontrou. A professora, observando a dificuldade do aluno, lançou, para a classe como um todo, estratégias para que o aluno percebesse a maneira certa de encontrar o vocábulo no dicionário. Primeiramente, escreveu a palavra separada em sílabas na lousa. Em seguida, trabalhou a distinção sonora das letras com os alunos, fazendo hipóteses com outras letras, para que associassem o som com a escrita. Como conclusão, enfatizou a ordem alfabética das palavras no dicionário.

Ao solicitar silêncio para a realização da chamada, repreendeu o aluno R para que fizesse sua atividade, pois só dessa forma se justificaria a sua participação na banda. Percebi, também, que o aluno D1 ficava falando com a segunda menina da primeira fileira (J) para que ela lhe emprestasse o dicionário.

A professora sentou-se em sua carteira para atender individualmente os alunos que apresentavam dificuldades para a conclusão das atividades, quando percebeu que havia alguns livros paradidáticos na carteira da frente. Sendo a Semana do Livro na escola, perguntou de quem era um determinado livro, e obteve a resposta afirmativa da aluna Ag. A professora levantou-se e veio até a carteira, folheou o livro e viu que, além da leitura, havia partes para serem coloridas. Incentivou a aluna a tornar-se uma autora de histórias assim como a autora do mencionado livro.

Em seguida, perguntou se havia mais alunos que gostariam de adquirir livros, solicitando então à aluna T que fosse perguntar à inspetora se haveria venda neste dia.

O atendimento estava sendo feito por fileiras. S (primeira fileira da porta) está sendo atendido, pois apresenta grandes dificuldades de leitura. D1, quando chegou sua vez,

perguntou sobre o gravador que se encontrava na mesa da professora. Ela respondeu que a gravação era para um estudo do professor J. Agora era a segunda fileira, a da aluna F, depois a do I.

A coordenadora pedagógica veio informar, “com muita dor no coração”, que os alunos não iriam mais ao passeio no Espaço C L, pois os organizadores não estavam querendo levar os alunos do 4º ano. Lembrou, ainda, que ficou muito contente com a declaração da professora de que eles estavam lendo melhor e, neste momento, fez questionamentos à classe para saber a quantidade de livros que eles já tinham lido.

Após a saída da Coordenadora pedagógica, a professora chamou a atenção de Do e de Dl, com relação à reação deles, pois ficaram felizes com o cancelamento do passeio, do qual estavam, anteriormente, excluídos. Neste momento, a professora encontrou uma “brecha” para discutir valores cristãos.

Novamente começaram a ser chamados os alunos da primeira fileira da porta (a do S).

Dl assoprou o giz da lousa às costas da professora. Será que ela percebeu essa atitude?

C foi chamado a ter mais atenção quanto à diferenciação dos sons e escrita das letras.

Todos os alunos faziam em suas carteiras alguma atividade, exceto M, que sentava ao meu lado.

A professora pegou N pela mão, ficando desse jeito todo o tempo, enquanto tirava suas dúvidas sobre as ordens e classes do sistema de numeração decimal.

A figura sempre presente era Dl, que se levantava e brincava com todos. Em um desses momentos, a professora chamou-lhe a atenção e ele obedeceu, pegando o dicionário para procurar palavras.

DI viu M contando o número de alunos presentes e disse que ele não conseguia contar mais que cinco.

A professora tentava chegar cada vez mais próximo aos alunos, inclusive fisicamente. Num momento, ela se deu conta de que alguns alunos da frente estavam se dispersando e chamou-lhes a atenção.

Do foi a uma carteira da quarta fileira, na qual havia livros, e folheou-os.

M me viu mexendo no meu celular e perguntou “esse celular é da Claro?”. Respondi timidamente que era.

A professora chamou atenção, de novo, em relação à bagunça quando da espera em fila (encostados na lousa) para os atendimentos individuais. Quando solicitava algo a Do e DI ou a algum outro aluno, e eles não obedeciam, ela não voltava atrás, fazia-os sentar-se e aguardar.

Anexo 3 – Diário de pesquisa

S. P. 10/10/2005 – Primeira sessão reflexiva

Mais ou menos às 18 horas, cheguei à escola, e, juntamente com a professora, revimos a transcrição da aula. ☺ Ao mesmo tempo, ouvíamos a fita. Mostrei-lhe também o Diário de Campo. Lendo-o, ficou surpreendida com tantos detalhes ali registrados, comentando: “até o danadinho do DI apareceu tanto em seu Diário!”. A professora me deu mais alguns papéis de concordância para a pesquisa e anotou os nomes de quem já havia entregado. Disse que na reunião de 5ª feira (13/10) cobraria daqueles que não haviam entregado. Disse, também, que uma mãe se recusara a assinar, pois acreditava que a pesquisa era católica. A professora, por intermédio da filha, solicitou que esta explicasse a sua mãe que o nome Católica referia-se ao nome da universidade; porém, alguns dias depois, a filha disse que, mesmo após essas explicações, a mãe não estava disposta a assinar.

S. P. 24/10/05 - Segunda sessão reflexiva, escriturada em 26/10/05

À noite, mais ou menos às 18 h 20 min., fiz minha segunda sessão reflexiva com a professora. Ela me disse que estava um pouco assustada, pois achava que minha análise estava muita profunda, tanto é que, durante a sessão, me pediu para desligar o gravador e contou-me sua história de vida, que, a seu ver, serviria como justificativa para o tratamento pedagógico em sala de aula, inclusive salientando que sua formação religiosa, assim como sua vida sofrida e carente, lhe auxiliavam e serviam de base para agir no mundo e na classe. Foi

nesse momento que percebi que não havia apertado conjuntamente os dois botões do gravador necessários para o registro em fita cassete – no caso, esquecera o do REC – e que, portanto, nosso início de conversa não fora gravado.

Foi muito interessante e empolgante essa sessão, pois descobri uma nova metodologia de pesquisa e também a possibilidade de confrontar meus apontamentos com as falas da professora.

Ouvi, encaminhei, me expus e expus meu projeto. Nesse sentido, acredito estar caminhando num trabalho conjunto, ou seja, minha pesquisa – aquilo em que acredito – com a prática real da professora. Foi muito gratificante perceber como minha análise, algumas vezes, estava adequada e outras não.

Apontamentos sobre a sessão reflexiva de 24/10/05

Perguntei-lhe sobre a questão do passeio, se a atitude do L ao não entrar na Escola estaria demonstrando uma atitude de contestação à sua não-contemplação de ida ao mesmo, tendo-me sido respondido que não, que ela não acreditava que isso fosse possível. Falas que utilizei como referência: **professora, o L falou que não tinha aula e fugiu. O L tava aí na porta.**

Indaguei-lhe também sobre a questão da autoridade paterna, implícita na fala da professora: **Mas quando um PAI MANDA já não precisa mais de explicação; porque um PAI MANDA ALGUMA COISA que não é boa para o filho? Quando seu pai mandar, você faça de olho fechado e não precisa mais de explicação.** Ela me expôs que acredita claramente na intenção boa dos pais quando fazem indicações aos filhos. Perguntada sobre que tipo de identidade essa atitude favoreceria, respondeu-me que acreditava na necessidade

de reforçar a obediência aos pais e que essa sua fala vem acompanhada da percepção de reafirmação das figuras de autoridade. Expus-lhe que acreditava ser esta uma atitude que exigiria do sujeito uma atitude passiva, negadora da autonomia e reforçadora de um não-questionamento de valores.

Com relação a essa afirmação de não-responsabilização, coloquei meu ponto de vista e discuti com ela a afirmação por ela feita sobre a formação cristã: **I:sso, se você fizer uma macumbinha assim: tomara que o passeio não dê certo... se De::us achar melhor que é melhor que não dê certo, ele permite... mas se Deus não acha certo, DI, não tem macumba que possa com o poder de Deus...viu, gente?... não se desanimem, porque se nós não vamos, é porque Deus achou que era o me-lhor... porque na Bíblia tá escrito que não cai nenhuma folha sem que Deus per/ó: Do... se vai/eu vou costurar esse seu vizinho, deixa () é feio isso... é muito feio, a gente tem que ter orgulho de ser... dos melhores, tá, e não ficar alegres porque os outros estão decepcionados.** Colocou seus pontos de vista na crença da religiosidade como certa na formação desses alunos. Falei-lhe sobre qual a relação que ela fazia entre Deus querer o **me-lhor** e **ter orgulho de ser... dos melhores**, porém ela não fez nenhuma conexão neste momento.

Sobre o Dia Especial na Escola – as consultas com médicos especialistas – disse-me que a cobrança da vinda dos alunos a esse atendimento era no sentido de ajudá-los; foi quando lhe perguntei por que disse **os dois estão na fila para morrer e tá na fila da forca, é o terceiro**. Ela me respondeu que era em relação à vinda dos alunos às consultas, que nada tinha a ver com o que eu havia suposto, ou seja, uma possível reprovação deles na 4ª série.

Perguntei-lhe ainda sobre a banda, referindo-me a dois trechos de sua fala: (1) **não adianta se apresentar na banda e não ter aí condições de passar para a 5ª série... UM participante da Banda... que vai se apresentar em tantos lugares diferentes e que não**

aprendeu a ler e escrever direito porque não é bom aluno?... as duas coisas não combinam... viu?; e também, (2) **não combina R, um rapaz que não leva a Escola A sério na banda... A Banda se apresenta representando a Escola por aí TU-DU...tem que se::er, gente boa viu, gente... de primeira qualidade, Do...vi:u A.** Expôs-me que a banda era vista como algo importante na Escola e que, para participar da mesma, a escola cobrava um bom comportamento na classe, portanto, daí decorrendo que os alunos deveriam seguir o padrão desejado de comportamento tanto na banda como em sala de aula.

Colocou-me que os alunos a que se referia eram crianças com comportamentos desviantes. Perguntei-lhe o que ela queria dizer com isso. Explicou-me que eram indisciplinados perante o código disciplinar da escola e que a maioria deles apresenta esse comportamento também fora da escola. Sendo eles oriundos da Favela, necessitariam de regras sociais passadas tanto em classe quanto na banda. Aí eu me coloquei e disse que entendia que a razão de ser da banda era elevar a auto-estima e proporcionar estímulos, não devendo a freqüência a ela permanecer condicionada às questões de ajustamentos.

De novo falou-me das condições familiares dessas crianças e reforçou a necessidade de conduzi-las com firmeza e autoridade, já que, em alguns casos, a mãe estava se sentindo cansada de tanto lutar para que eles se comportassem. Disse-me, também, retomando a questão da religiosidade, que os aspectos disciplinares seriam uma forma de ajudar na formação dessas crianças. Falou-me que a religiosidade era de alguma forma um referencial na formação de hábitos identitários. Então eu lhe disse que perdera uma oportunidade, quando da sua fala anterior, que contemplava uma única visão religiosa, de trabalhar a questão da diversidade, pois, com sua visão única estaria negando a possibilidade de afirmação de outras identidades, já que, na classe, haveria espíritas, protestantes, etc. Percebeu que, na verdade, havia sido impositiva e que tentaria em outras ocasiões abrir para a negociação, por meio do diálogo.

Quando lhe indaguei o que queria dizer quando chamou a atenção de C, dizendo **C, se vo/eu não sou boba, e você também não é boba, o que você tá... aí nesse lugar**, disse-me que ela havia feito duas amizades na classe; nesse momento, trocamos nossas visões sobre a aluna. Disse-lhe que achava a C arredia desde o tempo em que eu fora auxiliar de direção, pois, como observava os alunos no intervalo, percebia que a C não tinha muitos amigos. Foi quando ela me explicou que, quando ocorreu a fala citada acima, tanto a docente como C sabiam a que se referiam. A professora demonstrou sua felicidade com C, pois ela, que outrora não falava, agora fizera duas amiguinhas e “tentava” escrever/rabiscar uns bilhetinhos. A professora observou, porém, que já estava de olho nessa relação, pois as duas novas amiguinhas de C estavam decaindo nos estudos, tendo sido esta a razão da mencionada fala.

Sobre a questão da venda de livros na Escola, a professora disse que sua intenção era apenas de incentivo à leitura. Foi quando perguntei se ela tinha idéia de quem eram essas pessoas, se eram parcerias locais, já que algumas semanas verificou-se a presença, na escola, de umas pessoas que instruía os alunos do noturno quanto à higiene bucal, as quais sabidamente eram da região e “aguardavam uma visita deles no consultório”, que era ali perto. Foi categórica: não tinha conhecimento nenhum dessa iniciativa!

Demonstrei à professora a minha percepção positiva quanto ao fato de ela cobrar a atenção deles na hora da leitura, já que ela fez a afirmação de que existe um conhecimento prévio de mundo, por parte do aluno e, dessa forma, estaria fazendo a coesão entre o vivido e o ensino escolar, o que poderia indicar a valorização desses conhecimentos. Falas de referência: **quando você for fazer As atividades lê::ia... ta?... não fica preocupado com uma palavra... lê-ia toda a: frase e você vai ver que não é só por S...que existe a maneira certa de fa:lar e você SA:BE! É só você lê, vamos lá... podem começar**. Disse-lhe que compartilho com essa visão e que fiquei feliz ao perceber a correspondência apontada.

Em relação à atividade com a palavra *espada*, queria saber o porquê da escolha de tal palavra pela professora, pois me preocupou sua utilização no contexto de vida daqueles alunos. Disse-me que era simplesmente um exercício solicitado quando da atividade avaliativa: “uma arma branca, cortante”.

Sobre a questão de a sala de aula estar organizada em fileiras e o próprio atendimento individual também ser feito por fileiras, perguntei: é sempre assim? Respondeu-me que não, que trabalhavam com diversas formas de organização espacial em sala de aula.

Quando perguntei sobre a faixa etária dos alunos e se havia ali multirrepetentes, respondeu-me que não. A maioria deles tinha entre dez e onze anos, sendo que a maior parte não havia, ainda, sido reprovada na 4ª série.

Outro detalhe sobre a turma, que me chamou a atenção, foi quando a professora contou que, em conversas com algumas mães, estas falaram que estavam desanimadas com relação ao comportamento de seus filhos, e que a professora lhes respondera que não desistissem, que orassem e pedissem a Deus que as ajudassem, porque eles precisavam muito delas.

Fiz uma comparação entre D1 e D2, dizendo que achava o primeiro mais esperto e o segundo infantil. A professora me respondeu que D1 era mesmo danadinho e que D2 tinha muitas dificuldades. Sobre M, disse-lhe que o achava apático às atividades e ela me respondeu que ele não era sempre quietinho assim, que acreditava que era porque eu estava sentado ao seu lado, lá no fundo da classe.

S.P.27/10/05 às 22h e 57m - Diário reflexivo após minha segunda sessão reflexiva com a professora.

Tive momentos de intenso sentimento de integração entre aquilo que pesquiso e a prática de sala de aula. Pude perceber que a questão ideológica é tão forte discursivamente que aquilo que sócio-historicamente passei foi-me internalizado ao ponto de a reprodução e/ou representações serem constantemente retomadas na prática discursiva, daí o fato de eu entender o discurso como forma de ação no mundo e ver como indissociável a relação entre prática discursiva e prática social. Identidades se posicionam retomando universos vividos e resgates são feitos mediante o aprendizado social. Se há aprendizado individual, é porque há valores e prescrições aos quais me ajusto e os quais redesenho para o momento no qual me encontro.

Foi aí que pude distinguir o cerne da discussão que tive com a professora: a construção e reforço de sua própria identidade, a qual ela acredita ser válida também para seus alunos carentes. Respalhada ideologicamente no universo cristão e na experiência pessoal de desagregação familiar sofrida por ela, julga que esses alunos – empaticamente – necessitam de sua proteção e encaminhamento. Em outros termos, o que ela teve que aprender duramente com o sofrimento, poderia ela, como “mestra”, passar de um outro modo, melhor, a eles. Vê-se que a intenção correspondente a esta atitude é boa, porém a docente não percebe que, com esse comportamento, reafirma a não-participação, reproduzindo e alimentando uma visão unilateral de supremacia de um ponto de vista, ou seja, alienando e incorporando uma passividade no sujeito, a qual, em última instância, lhe é exigida pelo modo de produção capitalista. Não há pertencimento de seres iguais na comunicação, não há uma humanidade possível a ser discutida; há, sim, um sistema de valores que não necessitam ser discutidos nem, portanto, negociados. A alteridade é simplesmente negada diante de regras e normas impostas.

A atitude da professora parece indicar que, no seu entender, aquilo que viveu e sofreu é uma experiência de vida válida, passada como verdadeira em sua prática docente. Acredita que, agindo dessa forma, possa fazer com que o aluno não passe pelas mesmas dificuldades. Seus encaminhamentos estão conectados para um futuro aprendizado de seus alunos, tendo em vista sua adequação social. É uma atitude paternalista, que não julgo como “errada”, mas que me parece ingênua, na medida em que não leva à responsividade, deixando de oferecer ensejo para que identidades sejam reposicionadas e, assim, reforçando a passividade.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)