

JOANA D'ARC SOUZA FEITOZA VAREJÃO

**O JOGO DA ENUNCIÇÃO EM SALA DE AULA
E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Patrícia Corsino

Rio de Janeiro
Maio – 2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Varejão, Joana d’Arc Souza Feitoza.

O jogo da enunciação em sala de aula e a formação de sujeitos leitores e produtores de textos/Joana d’Arc Souza Feitoza Varejão. - Rio de Janeiro: UFRJ/FEPPGE, 2009.

xii, 173f.: il.; 29,7 cm.

Orientador: Patrícia Corsino.

Dissertação (Mestrado) – UFRJ/FEPPGE/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

Referências Bibliográficas: f. 186-197.

1. Língua Portuguesa. 2. Dialogia 3. Interdiscurso 4. Práxis. 5. Saber/Poder. 6. Ensino/Aprendizagem. 7. Autonomia. 8. Exotopia. 9. Enunciação. I. Corsino, Patrícia. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação/ Faculdade de Educação. III. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **“O jogo da enunciação em sala de aula e a formação de sujeitos leitores e produtores de textos”**

Elaborada por: **Joana D’Arc Souza Feitoza Varejão**

Orientada pelo (a): **Profª. Drª. Patricia Corsino**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 25 de maio de 2009

Banca Examinadora:

Presidente:

Patricia Corsino

Profª. Drª. Patricia Corsino

Ludmila Thomé de Andrade

Profª. Drª. Ludmila Thomé de Andrade

Cecilia Maria Aldigueri Goulart

Profª. Drª. Cecília Maria Aldigueri Goulart

*D*edico esta conquista a meus pais que, embora não tivessem frequentado uma escola, compreendiam o entrelaçamento dos efeitos de poder e de saber. Ensinaram-me desde cedo a valorizar o direito à educação escolar como a maior das heranças, a maior das conquistas.

AGRADECER...

Por diversas vezes pensei na construção desta página. *A quem* realmente agradecer? *Por que* agradecer?

Algumas pessoas nos são muito especiais, mesmo quando nos dizem *não* ou *espere*. É assim que sempre pude contar com minha *mãe*. Um dia, fui eu que parti para longe em busca de sonhos. Noutro, ela partira para sempre; mas mesmo assim, ouço *ecos* de sua voz, ininterruptamente. Quando minha capacidade de *resistência* e *persistência* era testada durante este trabalho acadêmico, vitória para a *ousadia* e a *audácia*. De alguma forma, minha mãe se fazia presente.

Meu pai, coragem, determinação, espírito guerreiro, entusiasmo pela vida. Obrigada também por eu ser forte.

Aos meus dez irmãos, que mesmo longe, nunca deixaram de partilhar de minhas alegrias e tristezas; torcendo juntos para que eu obtivesse sucesso nesta investida, muito obrigada!

Minha família! Quantos percalços! Meus filhos, talvez os que mais tenham sentido minha “ausência”; meu marido, com quem tantas vezes pude contar e renovar os compromissos de parceria e companheirismo. Eduardo, Jessica e Ian, agradeço-lhes a tolerância e o perdão!

Maria Alice e Astery. Pelo respeito, confiança, carinho, apoio e dedicação, obrigada! Acima de tudo, agradeço-lhes pelas experiências de diálogo compartilhadas com vocês.

Agradeço-lhe Maria, que nesses dois anos procurou ser parceira mesmo.

Às professoras e à equipe gestora da escola municipal em que trabalhava durante o curso de mestrado. Sem a ajuda concreta de quase todas elas, o caminho até aqui teria sido muito mais difícil.

À professora pesquisada, companheira de luta e trabalho profissional, agradeço sua confiança, atenção, acolhimento e valiosíssima contribuição.

A cada um dos alunos da turma 1303, pelo interesse e vontade de participar da pesquisa em educação que busquei realizar. Sem essa *presença*, de nada teria adiantado nenhum de meus intentos. Obrigada a cada uma de suas famílias.

Minha amiga, Sol. Quantas vezes não nos pusemos a falar sobre nossas pesquisas! E quantas outras vezes teríamos feito o mesmo se pudéssemos... Obrigada pela *escuta*!

Um agradecimento sincero a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Certamente, as lembranças que levamos

como alunos dependem do grau de nosso envolvimento com os demais sujeitos envolvidos no cotidiano da sala de aula e com o conhecimento específico de cada disciplina cursada.

Ao LEDUC/FE em que me inseri durante o ano de 2008; de modo especial, às professoras Patrícia Corsino, minha orientadora, e Ludmila Thomé de Andrade, pelo apoio, acolhimento e colaboração.

Ainda, agradeço à SME da gestão do ex-prefeito Cesar Maia, em 2008. Durante os quatro meses em que lutei pelo direito à concessão do benefício de afastamento para estudos fui muito bem orientada e acolhida pelos servidores lotados nesta Secretaria.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que estiveram presentes nesta trajetória e que não foram citadas aqui; mesmo aquelas que por algum motivo tenham dificultado este caminho.

Acima de tudo, diante das adversidades e atribulações, mantive firme a fé e a confiança em um Deus que me carrega nos braços quando as pedras me parecem intransponíveis. Por isso, por tudo, dou graças.

O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso.

Michel Foucault

RESUMO

VAREJÃO, Joana d’Arc Souza Feitoza. **O jogo da enunciação em sala de aula e a formação de sujeitos leitores e produtores de textos.** Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

Esta pesquisa investigou as relações entre o jogo da enunciação e o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa na fase de consolidação da alfabetização. Partiu da premissa de que as diferentes condições de apropriação e produção de discursos, bem como as diversas metodologias em sala de aula, influenciam tais processos. Está em consonância com pesquisas de perspectiva histórico-dialética que investigam o aprendizado da linguagem englobando discurso/sujeito/sociedade. Apoiase na teoria da enunciação de Bakhtin (1992); em Vigotski sobre aprendizagem e desenvolvimento (1998, 2003, 2005, 2007); em Castoriadis (1991) e Arendt (2005) para trabalhar conceitos como *projeto, práxis, autonomia, discurso, ação*, etc. Uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental formada por 31 crianças e uma professora foi observada durante cinco meses numa escola pública municipal, na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Adotou-se a metodologia observacional, utilizando-se uma filmadora como recurso complementar durante diversos procedimentos, como: entrevista semiestruturada, rodas de conversas, produções textuais; buscando compreensão e inferência sobre os processos ocorrentes entre os sujeitos envolvidos neste cotidiano. Seguindo uma perspectiva analítico-interpretativa (GOMES, 2007), concluiu-se que estratégias de ensino que privilegiam as interações podem vir a fortalecer o engendramento entre saber e poder e interferir no desenvolvimento argumentativo/inferencial das crianças, dificultando, assim, a formação da autonomia discursiva e a produção de réplicas às palavras alheias.

Palavras-chave: LÍNGUA PORTUGUESA, ENUNCIAÇÃO, DIALOGIA, PRÁXIS, INTERDISCURSO, SABER/PODER, ENSINO/APRENDIZAGEM, AUTONOMIA, EXOTOPIA.

ABSTRACT

Varejão, Joana D'Arc Souza Feitoza – The Enunciation Game in classroom and the formation of the readers subjects and the texts' producers – Rio de Janeiro, 2009. Dissertation (masters degree in education) – Education College, Federal University of Rio de Janeiro, 2009.

This research investigated the relationships between The Enunciation Game and The Portuguese Language Teaching-Learning, in the literacy's consolidation period. Came from the premise that the different conditions of appropriation and production of speeches, as the several methodologies in classroom, influence such processes. It's in conformity with researches of historic-dialectics perspective, that investigate the learning of language, comprising speech, subject and society. Supports itself in the Bakhtin enunciation theory (1992); in Vigotski, about learning and development (1998, 2003,2005,2007); in Castoriadis (1991) and Arendt (2005) for working concepts like projects, praxis, autonomy, speech, action, etc. A class of basic school third year, formed by 31 children and one teacher, was observed in a municipal public school, during five months, in Rio de Janeiro city south zone. It was adopted the observance methodology using a film camera, as an additional resource, during several procedures, like semi-structured interview, talking wheels, textual productions, searching comprehension and inference about the processes that occur among the subjects involved in this routine. Following the analytical-interpretative perspective (Gomes, 2007) was concluded that strategies of teaching, that give advantage to the interactions, can come to strengthen the engendering between to know and can (FOUCAULT, 1978) and to interfere in the children argumentative/inferential development, difficulting, so, the formation of the discursive autonomy and the comeback production to the fellow creatures' words.

Keywords: PORTUGUESE LANGUAGE, ENUNCIATION, DIALOGY, PRAXIS INTERDISCOURSE, TO KNOW/CAN, TEACHING-LEARNING, AUTONOMY, EXOTOPY.

LISTA DE SIGLAS

AEC – Associação das Escolas Católicas

COC – Conselho de Classe

CNE – Conselho Nacional de Educação

FE – Faculdade de Educação

LEDUC - Laboratório de Estudos de Linguagem: Leitura, Escrita e Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	pág. 13
-------------------	---------

PRIMEIRA PARTE - ARCABOUÇO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

BASES EPISTÊMICAS E ARCABOUÇO METODOLÓGICO DA PESQUISA	pág. 21
---	---------

1.1 Procedimentos metodológicos	pág. 26
---------------------------------	---------

CAPÍTULO 2

OS PROCESSOS INTERLOCUTIVOS E A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DOS SUJEITOS	pág. 44
---	---------

2.1 Cronotopia e exotopia: experiências humanas na temporalidade da <i>viagem</i>	pág. 46
---	---------

2.2 As forças formadoras do discurso: entre a dialogia e a soberania	pág. 53
--	---------

2.3 A intersubjetividade e a arte como <i>re</i> -apresentação da vida: as multifaces do herói	pág. 56
--	---------

CAPÍTULO 3

COMPARTILHANDO UTOPIAS NOS FAZEMOS COMPANHEIROS	pág. 67
--	---------

3.1 Diálogos com a história da educação brasileira: elitização & inclusão	pág. 68
---	---------

3.2 O caráter multidimensional da linguagem e a diversidade das pesquisas	pág. 73
---	---------

SEGUNDA PARTE - AS RELAÇÕES DIALÓGICAS E OS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DO/NO COTIDIANO OBSERVADO

CAPÍTULO 4

OS SUJEITOS DA PESQUISA	pág. 91
--------------------------------	---------

4.1 A pesquisadora	pág. 93
--------------------	---------

4.2 O campo da pesquisa	pág. 99
-------------------------	---------

4.3 As crianças	pág. 101
-----------------	----------

4.4 A professora	pág. 107
------------------	----------

4.4.1 A professora fala da falta de reconhecimento e valorização dos professores das crianças	pág. 108
---	----------

4.4.2 A professora, o sincretismo teórico e a inovação na escola	pág. 109
4.4.3 A professora, o ‘bombardeio’ de teorias e o projeto político-pedagógico da escola	pág. 111
4.4.4 A professora, a organização intraescolar e as condições de trabalho	pág. 113
4.4.5 O sucesso do aluno como recompensa da professora	pág. 116
4.4.6 Do desejo de ser herói e do orgulho de ser professora	pág. 117

CAPÍTULO 5

O ENGENDRAMENTO ENTRE SABER E PODER NO COTIDIANO DA SALA DE AULA	pág. 119
5.1 A dinâmica do <i>apadrinhamento</i> e o saber <i>como/para</i> poder	pág. 123
5.2 A dinâmica da autoavaliação	pág. 132
5.3 A sala de aula como espaço de construção sócio-cultural do poder argumentativo/inferencial da criança	pág. 135
5.4 Entre credenciamentos, constrangimentos e soerguimentos: o aluno “figurinista” e o “coadjuvante” roubando as cenas	pág. 140
5.5 O controle das produções discursivas e das relações dialógicas em sala de aula	pág. 149
5.6 O ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa: entre a experiência da <i>capatazia</i> e a negociação de sentidos	pág. 157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	pág. 174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	pág. 186
APÊNDICE	pág. 198
ANEXOS	pág. 199

- A. Roteiro para entrevista semiestruturada com a professora
- B. Pedido de autorização para gravação de áudio e vídeo das atividades escolares
- C. Questões motivadoras para as rodas de conversa com as crianças
- D. Avaliação da turma 1303 enviada pela professora ao Conselho de Classe
- E. Atividade: “Bicho carpinteiro”
- F. Atividade: “Maria-vai-com-as-outras”
- G. Atividade: “A comunicação através da música”
- H. Atividade: “Linguagem verbal e não-verbal”

INTRODUÇÃO

Desde que iniciei carreira na Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro em 2001, sinto-me tomada por uma inquietação e desconforto face às dificuldades de aprendizagem apresentadas por um considerável contingente de crianças. Embora a vasta experiência na rede privada de ensino sinalizasse algumas questões acerca dos processos de ensino/aprendizagem, sempre houve uma que tem estado presente em toda a minha prática pedagógica: a importância do outro no espaço escolar como forma de facilitação, amenização, superação, promoção do desenvolvimento global harmonioso da criança e do adolescente.

Nos estudos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, em *Estimulação Precoce*, tive a oportunidade de participar junto a equipes multiprofissionais, da busca de saberes interdisciplinares para uma melhor intervenção junto às crianças; de modo a conhecer e interpretar a realidade das atividades em torno da linguagem em sala de aula; com o objetivo de implantar reflexões, propor soluções e contribuir com subsídios teóricos e práticos no desenvolvimento da prática pedagógica na fase alfabetizatória, compreendida entre os três primeiros anos do ensino fundamental.

Talvez uma das experiências que mais contribuiu para que em mim pudesse se consolidar uma dimensão ético-política, mantendo uma atitude reflexiva diante dos acontecimentos sociais e, particularmente, frente às questões educacionais brasileiras, tenha sido o trabalho em 2004, como professora de uma turma de Progressão Continuada da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, com trinta e cinco alunos com idades entre nove e quinze anos, todos não-alfabetizados. Apresentavam sérios problemas comportamentais, de indisciplina escolar, reações violentas, poucos hábitos de higiene, baixa autoestima; todos tinham em comum um histórico escolar, cujos resultados refletiam situações de fracasso escolar. Alguns deles com comprometimentos fonoaudiológicos sérios, outros em tratamento neurológico com uso de medicamentos fortes, e, ainda outros que haviam sido encaminhados pelas escolas para terapias multidisciplinares, mas que suas famílias ainda não lhes haviam conseguido tais recursos. Esta turma foi formada por alunos da própria escola e de outras localidades circunvizinhas, que não conseguiram se alfabetizar no período de três anos. Ninguém aceitava trabalhar com eles, e por conta disso, estavam sem aulas há tempos. Cada professor que ali chegava não aceitava assumir a docência nessa turma.

Embora tenha sofrido bastante, consegui realizar um trabalho pedagógico muito importante para eles e para mim, quando, quase que em meio ao desespero e sentindo-me como se eu fosse uma ‘ilha’ cercada de problemas por todos os lados, resolvi apostar na

oralidade e na criatividade individual e coletiva, trazendo o recurso audiovisual e o microfone para a sala de aula, de forma que os alunos pudessem publicar, visibilizar suas produções artísticas musicais, cênicas, plásticas, literárias, etc. Simultaneamente, as obras literárias destinadas ao público infanto-juvenil se faziam presentes dentro desta estratégia didático-pedagógica. A dinâmica em sala de aula era baseada no argumento de que “ninguém é tão pobre que não tenha nada para dar, nem tão rico que não tenha nada para receber”. Quem queria dançar, dançava; cantar, cantava; contar piadas e histórias, contava; quem tivesse vontade de ler histórias, lia para os outros colegas. O fato é que, no final, todos queriam participar de alguma forma. Certamente, aquele ano letivo acabou sem que nenhum aluno houvesse se tornado um gênio reconhecido, um excelente leitor ou um produtor de textos claros e objetivos. Mas, uma frase me foi dita por uma colega de trabalho que ficou marcada: “Você pode até não ter conseguido fazer com que todos aprendessem a ler e a escrever, mas o principal você conseguiu: resgatou a alma de cada um dos alunos”. Costumo encontrar alguns deles indo para as escolas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

O contato com uma realidade marcada por forte complexidade levou-me a um ‘mergulho’ mais profundo no “conhecimento sobre a trama de inter-relações e do sentido das práticas e processos observáveis numa escola” (PATTO, 2005, p. 198), na tentativa de relacionar este cotidiano com “a produção do fracasso escolar de tantos de seus alunos”¹. A sensação de impotência diante do real e ante a minha pretensa e, muitas vezes, soberba responsabilidade pelos outros, me leva constantemente a refletir sobre a relação entre pensar, agir e a autoria da nossa vida. É meu desejo estar entre pares e, juntos, sermos sujeitos capazes de transformar realidades - *por mais difíceis que possam parecer* -, rompendo com o modelo de sociedade excludente, começando por uma prática pedagógica que relacione “racionalidade, sensibilidade e emotividade”, concordando com Loureiro (2006) que, influenciado pelo pensamento filosófico de Agnes Heller, defende a “coerência entre as atitudes diárias e os ideais societários mais amplos”, onde haja articulação entre as dimensões sociais, econômicas e cotidianas, de forma a provocar bem mais que mudança individual; esta, quando associada à ação política, pode provocar profundas transformações sociais e desencadear, por consequência, melhores condições de vida para todos².

No curso de Mestrado, venho concentrando meus estudos e investigações nos processos de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, estando vinculada ao LEDUC – Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação/ FE da UFRJ. De um

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, p. 108.

especial interesse pessoal, profissional e acadêmico pelo estudo da fase de consolidação da alfabetização/letramento e de uma atitude reflexiva sobre as questões do fracasso escolar, nasceu esta pesquisa que buscou focar *o jogo da enunciação em sala de aula*, analisando, sobretudo, as influências das formas de relações estabelecidas entre os sujeitos deste espaço escolar, sobre *os processos de ensino/aprendizagem que envolvem a Língua Portuguesa*. Partindo da hipótese de que as diferentes condições de apropriação e produção de discursos em sala de aula, bem como as diversas metodologias que se instauram em sala de aula, tendo em vista o desenvolvimento da linguagem influenciam os processos de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa já nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Apresento a seguir as questões que nortearam este estudo:

- Em que condições o professor desenvolve o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita de forma a combinar as dimensões sistemática, abstrata e invariável da linguagem com a individual, completamente variável e criativa?
- Como se dão os encontros entre os sujeitos/autores constitutivamente dialógicos e polifônicos no curso dos processos de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa?
- Em que medida há *espaço* para as interações entre os sujeitos na sala de aula, de forma a promover relações efetivamente dialógicas? Quais as tensões presentes nas relações que se estabelecem entre os sujeitos inseridos no cotidiano de uma sala de aula?
- É possível fazer da sala de aula um espaço e tempo nos quais se privilegiam o dialogismo e a polifonia humana, rompendo com a tendência à massificação, ao apequenamento e à reificação³ dos sujeitos ali inseridos?

Com estas questões motivadoras, a trajetória do presente estudo buscou perseguir e perpassar o caminho das práticas sociais e educativas relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa entre crianças do último dos três primeiros anos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, denominado de período final do 1º Ciclo de Formação nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa teve como principal objetivo observar como se processa o jogo da enunciação na sala de aula, analisando as relações deste jogo na consolidação do processo de alfabetização.

Os objetivos específicos podem ser assim delimitados:

³ Durante todo o trabalho, o conceito de reificação foi utilizado segundo a filosofia marxista, referindo-se ao processo de tendência à coisificação do ser humano nas relações capitalistas. O conceito **reificação** foi retomado por Cornelius Castoriadis (1991) e é embasada neste autor que o utilizei em minha pesquisa.

- Observar as possíveis combinações entre a *dimensão sistemática, abstrata e invariável* com a *dimensão individual, completamente variável e criativa da linguagem*;
- Analisar os espaços discursivos e suas relações com a produção oral e escrita das crianças, individuais e coletivas.
- Conhecer e analisar os caminhos que a professora e as crianças percorrem em direção ao dialogismo na sala de aula;
- Identificar as tensões entre *ditaduras centrípetas e democracias centrífugas* presentes nas relações que se estabelecem entre os sujeitos inseridos no cotidiano de uma sala de aula.

Através da pesquisa de campo, busquei compreender o *processo de consolidação da alfabetização*, considerando, primeiramente, que os sujeitos são dialógicos e polifônicos, pressuposto teórico bakhtiniano; e, ainda, que este processo necessita ser planejado e organizado segundo a perspectiva do letramento, de tal modo que garanta o aprendizado através de práticas significativas do uso da língua (BRASIL/MEC, 1998). Assim sendo, uma criança, bem como qualquer outro indivíduo, ao se apropriar dos recursos linguísticos básicos de sua língua materna e do sistema notacional da escrita alfabética, deveria ser capaz de iniciar um processo discursivo cada vez mais autônomo e mais complexo para expressar suas posições, ideias e emoções; após ter passado por um processo alfabetizador, deve ter condições de adentrar, de forma cada vez mais complexa, pelo mundo da linguagem escrita que o leve a conjugar intenção e situação comunicativa, a identificar e escolher os gêneros discursivos de acordo com os interlocutores. Cabe à escola:

[...] constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas [...], ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da linguagem oral de forma cada vez mais competente⁴.

Tenho ciência e consciência de alguns dos contrapontos provocados pelos PCNs e as muitas discussões levantadas em diversos segmentos desde a sua divulgação; como é o caso de Duarte (2006, p. 20) quando tenta “evidenciar que o universo ideológico no qual estão inseridas as proposições pedagógicas presentes nos PCNs é o universo neoliberal e pós-moderno”; os argumentos de BONAMINO & MARTÍNEZ sobre a forma “como a questão curricular se colocou internamente ao plano político-institucional ou estatal” (2002, p. 369) no

⁴ *Ibid.*, p.38.

Governo Brasileiro, após a Constituição Federal de 1988; a própria pesquisadora Menga Lüdke (1999, *apud* BONAMINO & MARTÍNEZ, 2002), membro do CNE, por um mandato de 1996 a 1998, analisa os desencontros e descompassos entre os Órgãos do Estado, CNE (Conselho Nacional de Educação) e o MEC, revelando o caráter centralizador deste último. Contudo, algumas postulações básicas do documento serviram-me de apoio - *algumas já citadas anteriormente e outras que poderão ser encontradas ao longo da elaboração de nosso trabalho de pesquisa*. Ainda destaco, nesta introdução, o papel de professor de Língua Portuguesa, atribuído pelos PCNs ao professor da primeira fase do ensino fundamental, questão que, a meu ver, vem ao encontro de muitas outras, sendo trazidas algumas delas pelo presente estudo.

Para investigar todas estas questões e analisar as condições nas quais os sujeitos produzem textos, busquei identificar nesses processos *as possíveis relações entre o jogo da enunciação em sala de aula e o desenvolvimento das capacidades interpretativa/inferencial dos sujeitos em formação leitora/produtora*. Durante cinco meses estive numa sala de aula de uma escola pública da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, situada num bairro da Zona Sul. A turma de 3º ano do Ensino Fundamental era formada por trinta e uma crianças, cujas idades variavam entre oito e nove anos. Muitas delas já haviam sido meus alunos em anos anteriores ao da realização da pesquisa, alguns até mesmo na Educação Infantil. Aspectos detalhados da pesquisa de campo, com seus referenciais teórico-metodológicos, estão descritos em um capítulo à parte.

Minha experiência de professora permite afirmar que, embora não se possa falar da totalidade, os profissionais da educação se mostram preocupados com o destino da escola pública. Assisto e experimento cotidianamente os efeitos perversos do descaso pela educação, mas reconheço em muitos a vontade de transformar a realidade, desenvolvendo uma práxis emancipatória e revolucionária por acreditarem ser possível outra organização da sociedade, melhor para todos. Deste grupo, sinto-me parte e tomo emprestadas as palavras de Castoriadis (1991):

Não aceito que meu destino seja decidido, dia após dia, por pessoas cujos projetos me são hostis ou simplesmente desconhecidos; e para quem não passamos eu e todos os outros, de números, num plano, ou peões sobre um tabuleiro de xadrez e que, em última análise, minha vida e morte estejam nas mãos de pessoas que sei serem necessariamente cegas (p. 113).

Compreendo que, somente a partir de uma atitude reflexiva, é possível preservar a “fidelidade ao projeto de uma transformação radical da sociedade, que exige primeiro que se compreenda o que se deseja transformar, e que se identifique aquilo que, na sociedade,

realmente contesta esta sociedade e está em luta com sua forma presente” (CASTORIADIS, 1991, p. 25).

Espero assim estar contribuindo para aprofundamento das reflexões tanto de professores em formação continuada, como para formadores de educadores, quanto para os jovens que pensam em seguir essa profissão. Pensar criticamente a prática pedagógica é um bom começo para quem se sente desafiado a buscar uma forma de ensino/aprendizagem da linguagem de forma significativa, levando em conta as suas dimensões científica, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, etc. A autoavaliação pessoal e coletiva contribui para desmistificações, queda de rótulos e de determinismos improcedentes, e, principalmente, para buscas consensuais de mudança da realidade.

Não acredito em transformação de realidades a partir de mudanças que se queiram implantar *de cima para o meio e/ou para baixo*. Vejo perspectivas de melhora somente a partir de um inconformismo racional, filosófico, político e ideológico disseminado, se não em todas as esferas de uma sociedade democrática, ao menos em quase toda a sua totalidade - *conclamação social por profundas mudanças de paradigmas*.

Os estudos realizados durante esta pesquisa estão reunidos em duas partes, da seguinte forma:

Primeira parte – ARCABOUÇO TEÓRICO - Contém três capítulos. No capítulo 1- **“Bases epistêmicas e arcabouço metodológico da pesquisa”** - apresento a fundamentação teórico-metodológica e explico os procedimentos utilizados na pesquisa numa seção. No capítulo 2 - **“Os processos interlocutivos e a constituição histórico-social dos sujeitos”** - busco fazer uma articulação do tema com os referenciais que me serviram de arcabouço teórico principal – *Cornelius Castoriadis, Hannah Arendt, Mikhail Bakhtin e Levi Vigotski*. No capítulo 3 - **“Compartilhando utopias nos fazemos companheiros”** - contextualizo a pesquisa primeiramente através de uma tentativa de diálogo com a história da educação brasileira e, posteriormente, com os estudos contemporâneos de perspectiva sócio-histórica sobre a linguagem, como forma de revisão da literatura, explicitação de pertencimento e relevância.

Segunda parte - AS RELAÇÕES DIALÓGICAS E OS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DO/NO COTIDIANO OBSERVADO – Contém dois capítulos. No capítulo 4 - **“Os sujeitos da pesquisa”** - tento deixar um pouco identificado cada sujeito da pesquisa, além de já fazer algumas análises interpretativas a partir de dados levantados em entrevistas, rodas de conversa, produções textuais orais/escritas e dos registros de observação do campo. No

capítulo 5 - **“O engendramento entre *saber e poder* no cotidiano da sala de aula”** - busco analisar qualitativamente os dados da pesquisa de tal forma que a teoria estudada perpassasse a empiria e vice-versa, na tentativa de ousar um avanço nas discussões sobre a temática do jogo enunciativo e a formação de sujeitos leitores/produtores de textos, contribuindo, sobretudo, para as reflexões acerca da consolidação da alfabetização. Por último, teço as considerações finais, apresentando uma das possibilidades de síntese de todo o trabalho realizado, com algumas conclusões que as idas e vindas ao lócus da pesquisa e o cotejamento com os dados levantados - *a partir das relações dialógicas das quais compartilhei* - me possibilitaram fazer, além de algumas sugestões, reafirmações, confirmações e, acima de tudo, conversões.

PRIMEIRA PARTE
ARCABOUÇO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

BASES EPISTÊMICAS E ARCABOUÇO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O fato de que o homem não pode contar consigo mesmo nem ter fé absoluta em si próprio (e as duas coisas são uma só) é o preço que os seres humanos pagam pela liberdade; e a impossibilidade de permanecerem como senhores únicos do que fazem, de conhecerem as consequências de seus atos e de confiarem no futuro é o preço que pagam pela pluralidade e pela realidade, pela alegria de conviverem com outros num mundo cuja realidade é assegurada a cada um pela presença de todos.

*Hannah Arendt*⁵

Na história das Ciências Humanas, especialmente a partir do século XIX, verifica-se que, na tentativa de ela se firmar e ser legitimada como ciência, acabou não se desvinculando dos paradigmas das ciências naturais. E ainda, na busca de realizar uma ruptura epistemológica com a filosofia em busca de positividade, “o fazem decalcando o modelo de cientificidade das ciências naturais (lógico-matemático, biológico ou histórico-cultural)” (KRAMER, 2006, p. 20).

Para Mazzotti & Oliveira (2002), neste contexto cultural, político e sócio-econômico do final do século XIX e início do século XX, surge no campo científico a defesa pela escola pública de qualidade para todos os cidadãos. E ainda, “buscou-se compreender em quais condições é factível estabelecer um processo de ensino-aprendizagem que permita a realização do ensinar a todos com igual qualidade, uma vez que todos tinham essa perspectiva como imperativo ético comum” (p. 34-35). Nasce assim no cenário científico a defesa por uma Ciência da Educação. Os autores ainda registram que essa defesa se deu a partir de dois pontos divergentes quanto à concepção desta Ciência da Educação.

Uma sustentava que ela teria uma outra ciência por fundamento [...]. Outra posição considerava que os fatos pedagógicos, não sendo redutíveis a qualquer outra categoria de fatos, são regulados por normas ou leis próprias, sendo a ciência da educação uma ciência fundamental⁶.

Esta divergência provocou durante todo o século XX e, em certo sentido, até hoje, embates entre as Ciências Humanas, que tomam o fato educacional de um modo geral, e a

⁵ ARENDT, 2005, p. 256.

⁶ MAZZOTTI & OLIVEIRA, 2002, loc. cit.

educação escolar, especificamente, por objeto de estudo. “Neste embate se apresentou a Filosofia da Educação, procurando mostrar que uma determinada filosofia é mais adequada do que outras para compreender e orientar as práticas educativas” (MAZZOTTI & OLIVEIRA, 2002, p. 38).

Nesse cenário, nasce a *teoria racional da ação social* proposta por Raymond Boudon que defende que os “atores sociais” têm “razões para acreditar e fazer o que fazem e pensam” e o pesquisador das Ciências Humanas não precisa tentar encontrar “razões inconscientes” para estudar as condutas humanas”⁷.

Para Boudon (1998 *apud* MAZZOTTI & OLIVEIRA, 2002, p. 41):

[...] o homem não é nem racional e nem irracional. Só os comportamentos particulares, as ações particulares, as crenças particulares e as combinações particulares destes elementos podem ser ditas racionais ou irracionais. Serão ditas “racionais” se houver uma teoria “racional” que permita explicá-las e se essa teoria parecer superior a qualquer teoria “irracional”, tendo em conta os critérios popperianos e não-popperianos correntemente utilizados na atividade científica para julgar a validade de uma teoria (p. 411).

O autor considera que as razões dos atores sociais são fornecidas, uns aos outros, por meio de contextos argumentativos e variam de acordo com as exigências dos participantes dos grupos sociais. Nas análises de Mazzotti & Oliveira (2002), a teoria racional da ação social e a teoria da argumentação podem trazer grandes avanços nas pesquisas em educação, assim como a constituição de uma interdisciplina própria da educação. Porém, há uma dificuldade “de se estabelecer um objeto interdisciplinar nas Ciências Sociais e Humanas”⁸; considerando que isso não se constituiria numa completa falta de autonomia nem numa diluição das disciplinas que compõem as Ciências Sociais e Humanas, mas numa “nova disciplina que emerge de outras com vistas ao exame de um objeto que cada uma delas é incapaz de abarcar *per se*”⁹.

Para não rotular de irracionais os atores sociais observados e estabelecer as razões objetivas das ações analisadas, ao buscar explicações para suas condutas, atitudes e crenças, o pesquisador/observador precisa “ultrapassar o sociocentrismo” (Mazzotti & Oliveira, 2002, p. 87).

Kramer (2006) analisa a objetividade no processo de conhecimento científico-social discutindo as influências de caráter ideológico nesse processo. A autora estuda as análises realizadas pela sociologia crítica do conhecimento, questionando junto a Löwy (1987) a

⁷ MAZZOTTI & OLIVEIRA, 2002, *op. cit.*

⁸ *Ibid.*, p. 48.

⁹ *Ibid.*, p. 49.

possibilidade de conceber “uma ciência da sociedade livre de julgamentos de valor e pressupostos político-sociais no âmago das ciências sociais modernas” (*apud* KRAMER, 2006, p. 27). O autor busca uma análise dialética deste processo de conhecimento, assim como de toda a realidade, para que se compreendam suas dimensões inter-relacionais complexas com todos os seus “enfrentamentos ou contradições internas”¹⁰.

Além de Löwy, Kramer estuda os trabalhos de Japiassu (1983, 1989), em que o autor faz críticas ao modelo histórico-cultural adotado por pesquisadores das Ciências Humanas e aponta um caminho de pesquisa fundado no “discurso do sujeito falante, libertando o homem de sua condição de objeto” (*apud* KRAMER, 2006, p. 23). O teórico sugere que as ciências humanas devam romper com o “modelo positivista explicativo e o interpretativo compreensivo”, pela psicanálise, etnologia e pela ciência da linguagem. Segundo a autora, a princípio se poderia concluir que os trabalhos de Japiassu defendam “um embate entre marxismo-psicanálise ou dialética-inconsciente, enquanto Löwy (1987, 1989) reconhece a importância de enfoques marxistas como o dos frankfurtianos, que incorporam paradigmas da psicanálise”¹¹.

Ao final dessa análise, Kramer aponta a *historicidade* e a *interdisciplinaridade* como pontos de convergência entre Löwy e Japiassu. E, de minha parte, consigo ver as aproximações entre as análises de Kramer - *com todas as apropriações que ela fez da sociologia crítica do conhecimento* - e as argumentações de Mazzotti & Oliveira em defesa da *teoria racional da ação social* e da constituição de uma *ciência da educação de base interdisciplinar*, cuja teoria “permita identificar um objeto comum às disciplinas e que esta mesma teoria possibilite um diálogo produtivo entre os especialistas” (MAZZOTTI & OLIVEIRA, 2002 p. 90-91).

Brandão (2002) analisa que, por outro lado, ao perseguirmos a interdisciplinaridade, podemos correr o risco de estarmos “multiplicando práticas de pesquisa pouco rigorosas” e defende “a prioridade do aprendizado e prática disciplinar, como antídoto ao aligeiramento das práticas interdisciplinares” (p. 48). Além disso, recorre a Bourdieu (1990) para defender a importância de uma “*cultura teórica*” que possibilite um “panorama das *posições cientificamente pertinentes num dado estágio da ciência*” (p. 48). A autora reconhece os efeitos negativos tanto de um ecletismo quanto de um não-reconhecimento dos “limites que a especialização disciplinar impõe à complexidade das questões que emergem da educação, enquanto prática social” (BRANDÃO, 2002, p. 49).

¹⁰ Kramer, 2006, *op. cit.*

¹¹ *Ibid*, p. 29.

Tomemos como Brandão, o conselho de Bourdieu de que é preciso “*saltar as cercas quando as exigências desafiadoras do conhecimento exigirem*” (BRANDÃO, 2002, p. 58). Particularmente, aplico este conselho em dois contextos de reflexão. Primeiro, à minha própria práxis educativa - numa escola pública brasileira -, embasada numa concepção histórico-dialética do sujeito discursivo, em que me sinto constantemente provocada a *saltar as cercas* por conta das exigências de aderir a um projeto político revolucionário para a sociedade, compreendendo o papel relevante da escola neste projeto, embora consciente da imbricação deste papel a determinantes sociais mais amplos. Em segundo lugar, e como consequência do primeiro, com relação à própria trajetória da pesquisa, uma vez que se constituiu para mim um desafio *saltar as cercas* para dar conta de investigar o objeto de estudo a que me propus – *o jogo da enunciação em sala de aula e a formação de sujeitos leitores e produtores de textos*.

Esta pesquisa tem uma abordagem *qualitativa* quanto ao *método de investigação* (LUDKE & ANDRÉ, 1986), considerando o ambiente natural como fonte direta de dados e a principal preocupação com o processo ocorrente, onde os sujeitos e as suas significações são focos de atenção especial.

Optei por uma pesquisa do tipo *exploratória* quanto ao seu *objetivo*, assumindo a forma de estudo de caso, estando de acordo com Triviños (1987). Segundo ele, o estudo exploratório possibilita delimitar ou manejar com maior segurança uma teoria de caráter demasiado amplo com relação aos objetivos da pesquisa que se pretende realizar.

Não tive a pretensão de generalizar as informações, embora, seguindo o *método indutivo de abordagem do problema*, tentei chegar a algumas conclusões que pudessem articular o *particular (micro)* com o *geral (macro)*, procurando compreender a “mútua determinação de ambos” (PARO, 2001, p. 32); com atenção sobre as formas nas quais os determinantes sociais, políticos, econômicos, ideológicos, etc., se manifestam no interior do cotidiano escolar. Para as autoras Chianca, Marino e Schiesari (2003), a pesquisa qualitativa permite estudar em profundidade e com maiores detalhes determinado objeto tomado para investigação, embora, a possibilidade de generalizar os resultados se torne reduzida.

O *locus* da pesquisa foi uma turma de período final do 1º Ciclo de Formação ou 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro, localizada na zona sul da cidade. A partir de uma abordagem teórica sócio-histórica, busquei analisar os processos interlocutivos ocasionados no interior da sala de aula, as implicações das formas de relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos neste espaço

escolar no processo de consolidação da alfabetização. Partindo de uma perspectiva microsocial, adotei a teoria crítica como paradigma de pesquisa, considerando, como Alves-Mazzotti (2007), que este tipo de abordagem se adéqua a uma proposta de “análise rigorosa da argumentação, do método e das condições de regulação social, desigualdade e poder” e ao compromisso de fazer “uma investigação sistemática que possibilite uma compreensão mais elaborada de determinado problema” (informação verbal).

Segundo Cano e Sampaio (2007), a metodologia observacional continua “permeada por questões da dicotomia quanti/quali” e ainda se discute muito a interferência do “processo de familiarização” nos resultados das pesquisas. Mas os autores recorrem às argumentações de Kreppner (2001) para tratarem da questão da impossibilidade de existir na metodologia observacional um observador imparcial, “uma vez que cada pessoa percebe o mundo com um conjunto de expectativas” (CANO & SAMPAIO, 2007, p. 205).

Para Oliveira (2002, p. 10, *apud* SILVA, 2007), há elementos que precisam ser considerados para que a validade de uma pesquisa de viés qualitativo possa ser garantida, como:

[...] o confronto de fontes; a complementaridade de instrumentos metodológicos e referenciais teóricos; a revisão colaborativa de entrevistas e registros de observações; o debate constante sobre princípios interpretativos e resultados que emergem do processo de pesquisa (André, 1991; Lüdke e Andre, 1986; Wollcott, 1994) (p. 23).

Com o objetivo de complementaridade sob diversos aspectos, é que o método da observação foi utilizado, compreendendo ser esta a melhor forma de tornar o trabalho de campo muito mais que uma formalidade, mero exercício acadêmico, e, sobretudo, não perdendo de vista o entrelaçamento existente entre os comportamentos recorrentes e o contexto das relações e condições sociais de sua produção (ZAGO, 2003; TURA, 2003; SOUZA, 2006).

A análise dos dados obtidos foi feita com base em núcleos temáticos categorizados *a priori*, os quais foram ampliados e reestruturados com o que emergiu do campo pesquisado. Sobre isso, vale reportar aos estudos de Lüdke e André (1986 *apud* SILVA, 2007), em que as autoras recorrem às contribuições de Bogdan e Biklen para destacar as características principais de uma pesquisa qualitativa. Silva (2007) as resume bem:

[...] o ambiente natural é a fonte direta de dados na pesquisa qualitativa; o pesquisador é o seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; os significados que os diversos sujeitos atribuem às coisas são objeto de atenção do pesquisador; a pesquisa é indutiva, ou seja, não há a preocupação em buscar a comprovação de hipóteses definidas *a priori*; os focos de interesse do

pesquisador vão se refinando e sendo reelaborados durante o processo de pesquisa (p. 23).

Considero importantes as contribuições de Gomes (2007), quando ele analisa as diferenças conceituais entre *descrição*, *análise* e *interpretação* das informações geradas por uma pesquisa qualitativa, recorrendo a Wolcott (1994):

[...] na *descrição* as opiniões dos informantes são apresentadas da maneira mais fiel possível, como se os dados falassem por si próprios; na *análise* o propósito é ir além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando as relações entre as partes que foram decompostas e, por último, na *interpretação* – que pode ser feita após a análise ou após a descrição – buscam-se sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado (p. 80).

Não se pode deixar de considerar que, neste processo de descrição, análise e interpretação, estão presentes as inferências do pesquisador, que incidem sobre os conteúdos explícitos da comunicação dos sujeitos pesquisados no momento de seleção dos eventos de enunciados; na forma como são descritos e categorizados estes conteúdos; e também na interpretação feita pelo pesquisador, na qual “estão envolvidas a subjetividade do pesquisador e sua bagagem teórica” (KRAMER, 2006 *apud* SILVA, 2007, p. 24). Contudo, para nós, que adotamos uma dimensão histórico-dialética e dialógica de pesquisa em Ciências Humanas, compreendemos que “entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir”, conforme reflete Amorim (2007, p. 12).

1.1 Procedimentos metodológicos

Tomando como base para minha atividade de pesquisa os conceitos bakhtinianos de *exotopia* e *polifonia* aplicados às Ciências Humanas e à atividade crítica, busquei junto a cada um dos sujeitos pesquisados “captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê”, conforme analisa Amorim (2007, p. 14). Para a pesquisadora, a *exotopia* teorizada por Bakhtin “é uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro”¹².

Para tanto, sempre se colocou diante de mim a necessidade de buscar a justiça e a ética nas análises que realizei, ao defrontar-me com os sujeitos da pesquisa, desde o momento mesmo da ocorrência dos eventos em que filmava, entrevistava, conversava, ou simplesmente

¹² *Id.*, 2006, p. 101.

observava, ou fazendo os registros de campo, até as análises dos dados propriamente ditas. Colocar-me no lugar exterior, numa posição *exotópica*, não podia significar *empoderar-me* diante do outro, no sentido de soberania ou supremacia, de quem estava ali diante daqueles sujeitos por ser detentora de um saber ‘maior’, com “pedantismo, segredos e mistérios” (MINAYO, 2007, p. 75). Mas ao contrário, os outros – *alunos e professora* – foram os que me levaram a *empoderar-me* neste contexto, ao aceitarem o desafio de serem objetivados em minha criação teórica. E concordo com Minayo que os sujeitos pesquisados esperam receber do pesquisador “o ônus da compreensão contextualizada e da interpretação”¹³.

Considero importante reconhecer o pressuposto bakhtiniano de que a cada movimento do olhar há a possibilidade de uma nova *visão* e que pelo gesto exotópico nos é permitido dar o acabamento e a totalização ao objeto, conforme Bakhtin (1992b):

A atividade estética propriamente dita começa justamente quando estamos de volta a nós mesmos, quando estamos no nosso próprio lugar, fora da pessoa que sofre, quando damos forma e acabamento ao material recolhido mediante a nossa identificação com o outro, quando o completamos com o que é transcendente à consciência que a pessoa que sofre tem do mundo das coisas, um mundo que desde então se dota de uma nova função, não mais de informação, mas de *acabamento*: a postura do corpo que nos transmitia a sua dor tornou-se um valor puramente plástico, uma expressão que encara e acaba a dor expressa e num tom emotivo-volitivo que já não é o da dor; o céu azul que o emoldura tornou-se um componente pictural que traz solução à dor (p. 46).

As pesquisas em Ciências Humanas são de caráter dialógico: têm o homem como sujeito falante, produtor de textos. Por conta deste aspecto, Amorim (2006) defende que o texto do pesquisador “não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido” (p. 98).

Fazer pesquisa em Ciências Humanas sob esta concepção implica estar convencido do quanto pesa a palavra, no sentido de ser e ter maturidade suficiente para tratá-la como um *dom recíproco*; pressupõe que deva existir “uma atmosfera cujo clima seja favorável à confiança profunda que instaura condições de vida” (Bakhtin, 1992b, p. 217); em que não se permita a instauração de relações onde se tenha medo ou receio da réplica do outro à nossa palavra. E, dessa forma, é possível buscarmos nos libertar – a mim e ao outro - do “centro único incorporado pela intencionalidade do autor” (MARCHEZAN, 2006, p. 72) da enunciação.

Além de compreender os sujeitos constitutivamente dialógicos e polifônicos, o pensamento de Mikhail Bakhtin, por conseguinte, podemos dizer, trata de considerá-los

¹³ *Ibid, loc. cit.*

também sujeitos sócio-históricos e ressalta a historicidade da linguagem. Nessa perspectiva, dialoguemos também com Castoriadis (1991):

O social-histórico é o coletivo anônimo, o humano-impessoal que preenche toda formação social dada, mas também a engloba, que insere cada sociedade entre as outras e as inscreve todas numa continuidade, onde de uma certa maneira estão presentes os que não existem mais, os que estão alhures e mesmo os que estão por nascer (p. 131).

O mais importante, segundo Bakhtin (1992b), “é transpor-me da linguagem interna de minha percepção para a linguagem externa da expressividade externa e entrelaçar-me por inteiro, sem resíduo, na textura plástico-pictural da vida, enquanto homem entre outros homens, enquanto herói entre outros heróis” (p. 50-51), considerando o que Arendt (2005) fala sobre a *teia pré-existente das relações humanas*, sobre discurso e ação, condições para que nos tornemos eternos e imortais. Pelo discurso e pela ação, os homens podem distinguir-se e não serem apenas diferentes. Sem isso, a vida humana “deixa de ser uma vida humana, uma vez que já não é vivida entre os homens. É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento” (ARENDT, 2005, p. 189).

Também podemos estabelecer uma ponte entre a concepção que adotei para minha pesquisa com o que argumenta Castoriadis (1991) sobre *heteronomia* e *autonomia social*. Sem autonomia, diz ele, “o sujeito não se diz, mas é dito por alguém” (p. 124). E ainda:

O essencial da heteronomia – ou da alienação, no sentido mais amplo do termo – no nível individual, é o domínio por um imaginário autonomizado que se arrojou a função de definir para o sujeito tanto a realidade quanto seu desejo [...] Mas o que é um discurso que é meu? Um discurso que é meu é um discurso que negou o discurso do outro; que o negou, não necessariamente em seu conteúdo, mas enquanto discurso do Outro, em outras palavras que, explicitando ao mesmo tempo a origem e o sentido desse discurso, negou-o ou afirmou-o com conhecimento de causa, relacionando seu sentido com o que se constitui como a verdade própria do sujeito – como minha própria verdade (p. 124-125).

Considereei cada produção discursiva enunciada durante a pesquisa um ato de co-criação. Buscamos valorizar a dialogia entre *autor* e *herói*, a co-participação no ato de *narrar*, reconhecendo, contudo, a importância de não perder de vista o lugar *exotópico* que devíamos ocupar, embora, concordemos que “a *exotopia* é algo por conquistar e, na batalha, é mais comum perder a pele do que salvá-la” (BAKHTIN, 1992b, p. 35). Para o teórico, a relação criadora entre autor e herói é “impregnada da tensão peculiar a uma *exotopia* - no espaço, no tempo, nos valores” e esta posição é que permite “juntar *por inteiro* um herói [...] e sua vida e completá-lo *até torná-lo um todo* graças ao que lhe é inacessível”¹⁴.

¹⁴ BAKHTIN, loc. cit.

Para Bakhtin, “a instalação das *fronteiras externas e internas* do homem e do seu mundo só pode efetuar-se num clima de certeza, em que esteja sólido o fundamento de uma posição *exotópica*, em que o espírito possa permanecer em plena posse de suas forças e agir livremente” (1992b, p. 217). A exotopia é um caminho para conquista da autonomia, minha e do outro. Se existem as *fronteiras* de forma bem consolidadas, existe alteridade responsiva autônoma. Não posso ocupar uma posição exotópica madura, se minhas palavras, gestos, atitudes e ações privam o outro de uma participação livre e promissora, colaborando para seu isolamento e passividade, inibindo seus impulsos a um ato criador que enriqueça a si mesmo e aos outros. Lembremos: há palavras que *congelam o pensamento*.

Castoriadis (1991) vai dizer que, como seres autônomos, podemos “colocar tudo entre parêntesis, inclusive a nós mesmos” (p. 127). Pela autonomia, podemos cada um de nós elaborar o discurso do outro, estabelecer com o outro uma relação intersubjetiva com base na liberdade inalienável, o contrário do silêncio, da manipulação, da acomodação, do consentimento, sendo “finalmente responsável pelo que digo (e pelo que calo)”¹⁵.

Brait (2006) afirma que “os estudos da linguagem reencontraram o sujeito, suas relações com a história, a partir da observação da linguagem em uso, de maneira a redefinir paradigmas e repensar o papel do pesquisador” (p. 20). Ainda, segundo a autora, Bakhtin defendia que a linguagem devesse ser estudada em uso, de forma a combinar as duas dimensões da linguagem, buscando “conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens” (BRAIT, 2006, p. 23). Em que grau ocorrem a assimilação e circulação do “discurso de outrem”? Como se constituem os sentidos? Questões do interdiscurso, da alteridade constitutiva do sujeito. Ter sempre presente que *o outro nunca é abstrato*¹⁶. Para chegar a uma categoria, conceito, noção, precisamos partir da análise de um corpus discursivo, dos sujeitos e das relações que ele instaura.

As análises de Brait (2006) sobre o pensamento bakhtiniano, sobretudo, quanto à importância de sua teoria enunciativa da linguagem para as pesquisas na área das Ciências Humanas, convergem com as de Freitas (2007) que situa Bakhtin numa abordagem sócio-histórica e vem realizando pesquisas ancoradas, especificamente nos princípios bakhtinianos de discurso, dialogia e polifonia.

Minha pesquisa está inserida nesse contexto de discussão de perspectiva histórico-dialógica da linguagem, apoiando-me no pensamento de Bakhtin, que criticou os defensores

¹⁵ CASTORIADIS, 1991, p. 129.

¹⁶ *Ibid.*, loc. cit.

do *objetivismo abstrato*, por conceberem a linguagem somente de caráter sistemático, abstrato e invariável; e, por outro lado, criticou os adeptos da vertente *subjetivista idealista*, para quem a linguagem deveria ser tomada apenas sob seu aspecto individual e absolutamente variável e criativo.

Considero que a síntese de Freitas (2007), apoiada em Bogdan & Biklen (1994), sobre as características de uma pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica merecem ser descritas na íntegra por estarem em consonância com minha posição e critérios adotados durante a pesquisa:

- A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto.
- As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.
- O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.
- A ênfase da atividade do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos [...].
- O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa.
- O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso resulta que pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa (p. 27-28).

Partindo dessas premissas, fiz das técnicas de pesquisa adotadas oportunidades de encontro que permitissem um número crescente de réplicas. Brait (2006) defende que não devemos “aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate” (p. 23). Para a autora, o *sociologismo* de Bakhtin implica conceber o discurso como fruto da cisão indivíduo/sociedade, das relações interindividuais, da interação sócio-comunicativa. O sentido é produzido pelas interações sociais. Para Bakhtin, *os signos ideológicos são ao mesmo tempo arena das lutas sociais e expressão íntima e pessoal de indivíduos interlocutores*.

Nesse sentido, sem abrir mão de nossa posição exotópica, que permite darmos acabamento aos heróis e aos acontecimentos de sua existência, isto é, ao todo da obra (BAKHTIN, 1992b), busquei levantar os véus, “que escondem a face do ser mais próximo,

que parecia perfeitamente familiar”¹⁷. O autor reflete ainda que, depositamos nesse *ser mais próximo*, muitos véus pelas “casualidades de nossas reações, de nosso relacionamento com ele e pelas situações da vida, para ver-lhe o rosto em sua verdade e seu todo”¹⁸, num movimento de vida.

Portanto, torna-se fundamental *estranhar o familiar* para conhecermos “o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma dada situação social” como diz Velho (1987, p. 127).

A partir destes pressupostos teórico-metodológicos é que situo os procedimentos eleitos durante nossa pesquisa.

- a. Observação participante com registro de campo sem recurso audiovisual das atividades planejadas pela professora para o ensino da Língua Portuguesa.
- b. Observação participante com gravação em áudio e em vídeo de pelo menos dez horas de filmagem em diferentes atividades destinadas ao ensino da Língua Portuguesa.
- c. Entrevista semiestruturada com a professora da turma, com o objetivo de conhecer suas concepções de linguagem, de ensino da língua portuguesa, suas prioridades apontadas nos planejamentos e nas práticas pedagógicas para o ensino da Língua Portuguesa, suas experiências e preferências como leitora e escritora, etc.
- d. Rodas de conversa com as crianças sobre as experiências de leitura e escrita, passadas e presentes.
- e. Leitura de produções textuais dos alunos e da professora.

Conforme Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa precisa estar cercada de “muito cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados” (p. 90) de forma a assegurar a sua validade e fidedignidade. Nesse sentido, durante os meses de maio e junho de 2008, mantive contato semanal com a professora e com os alunos da turma na qual pretendia realizar a pesquisa de campo para expor-lhes as razões pelas quais eu os havia escolhido como sujeitos da pesquisa; apresentar-lhes uma síntese do projeto *O jogo da enunciação em sala de aula e a formação de sujeitos leitores e produtores de textos*, já examinado e aprovado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ.

Na verdade, sendo a maioria meus ex-alunos, já vinham de certa forma, acompanhando minha trajetória de estudos de Mestrado. Por muitas vezes, havíamos conversado, sobretudo, a respeito de minhas preocupações com os processos de ensino-

¹⁷ *Ibid.*, p. 26

¹⁸ *Ibid.*, et. seq.

aprendizagem da Língua Portuguesa na fase de conclusão da alfabetização e já conheciam bastante a ênfase que dou às questões das interações em sala de aula. Expliquei-lhes a trajetória que planejava seguir e os procedimentos que seriam adotados: observações, com e sem filmagem, as rodas de conversa que teríamos, caso aceitassem meu convite para participarem da pesquisa, e por último, as produções textuais especificamente produzidas durante a pesquisa. Sendo aceito por unanimidade, entreguei o pedido de autorização para entregarem aos familiares, deixando explicitados, também para eles, os objetivos, e me comprometendo a cumprir as questões éticas circundantes da pesquisa (*anexo B*).

Esses encontros com as crianças que antecederam à pesquisa propriamente dita que se realizou entre os meses de julho a novembro de 2008, tiveram como base o princípio da *simetria ética*, que segundo Ferreira (2004), concebe as crianças com os mesmos direitos dos outros sujeitos da pesquisa. É importante, entre outras coisas, respeitar os direitos de “expressar seu próprio consentimento ou recusa a participar de pesquisas” (ALDERSON, 2005 *apud* SILVA, 2007, p. 40).

Com a professora da turma, eu também já vinha dialogando sobre a pesquisa; inclusive, considerei importante que ela conhecesse o conteúdo do projeto que pretendia desenvolver com a sua participação, seja como um dos sujeitos interlocutivos da sala de aula, seja como sujeito histórico-social. Pedi-lhe que me concedesse uma entrevista (*anexo A*) e que me desse a autorização para realizar as observações participantes, as filmagens e as rodas de conversas com as crianças no espaço de sua sala de aula; e, além disso, se poderia apropriar-me de alguma avaliação escrita sobre a turma que tivesse sido apresentada ao Conselho de Classe realizado na escola durante o ano em curso.

Para a coleta de dados junto à professora optei pela entrevista semiestruturada, objetivando encontrar respostas às questões propostas, pela análise da consistência e variabilidade das respostas, procurando identificar o que a entrevistada pensa e levantando dados relevantes para atingir o objetivo. Pela definição de Trivinos (1987), a entrevista semiestruturada, em geral, *parte de certos questionamentos básicos*, apoiados em teorias e hipóteses, de interesse do pesquisador e do objeto da pesquisa, para oferecer *amplo campo de interrogativas*, gerarem novas hipóteses a partir das respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987).

Para Minayo (2007), a entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (p. 64). Este foi o nosso caso, em que realizei com a

professora uma *conversa com finalidade*. A entrevista foi longa e necessitamos de dois dias para realizá-la, com um intervalo entre as datas. Apesar disso, não senti necessidade de refazer as perguntas que haviam sido pré-elaboradas como um roteiro. Usei a gravação em áudio para depois transcrever todo o teor da entrevista. Optei por fazê-la em minha própria residência, com duração total de aproximadamente quatro horas de conversa sobre *diferentes núcleos temáticos* relacionados explícita e implicitamente com o tema da pesquisa.

Entretanto, procurei não esquecer o quanto é complexo submeter as palavras alheias às próprias intenções e acentos, como argumenta Clot (2006), fazendo com zelo e cuidado o que Bakhtin descreveu como um processo em que as palavras alheias perdem as aspas, quando há a palavra pessoal e espaço para a criatividade. “As palavras do outro podem se renovar criativamente nos novos contextos ou se tornarem “palavras-múmias” (BAKHTIN, 1992b, p. 412) e *congelarem o pensamento*; lembrando sempre também do que diz Castoriadis (1991), de que “não há nenhum sentido em interessar-se por uma criança, um doente, um grupo ou uma sociedade, se não vemos neles, primeiro e antes de mais nada, a *vida*” (p. 111).

Além da entrevista com a professora, utilizei o método da observação participante para melhor compreender os comportamentos e atitudes recorrentes dos sujeitos em sala de aula, pois, como afirma Triviños (1987), por meio deste procedimento metodológico é possível *destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando atenção em suas características*.

Para Tura (2003), ao se pretender “dar sentido à multidão das impressões, narrativas, acontecimentos e falas dos diferentes atores sociais” (p. 201), faz-se necessário compreendê-los “no contexto das relações e condições sociais de sua produção”¹⁹.

A observação participante realizada durante a pesquisa com crianças em fase de consolidação da alfabetização permeou praticamente todos os procedimentos utilizados. Como já disse, foram realizados vários encontros entre os sujeitos da pesquisa e pesquisadora, pois, conforme as considerações de Lüdke e André (1986),

O ‘observador como participante’ é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa (p. 29).

¹⁹ *Ibid.*

A técnica da observação participante foi utilizada com o intuito de ir além de uma interpretação de eventos, concordando com Freitas (2007) de que “pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa” (p. 28).

Quanto à filmagem, estudei alguns autores que a utilizaram em suas pesquisas. A fonte maior deste estudo foi a pesquisa bibliográfica de Pinheiro, Kakehashi e Ângelo (2005, p. 720) sobre o uso da filmagem em pesquisas qualitativas, da qual destaco algumas de suas ponderações:

É preciso lembrar também que as pessoas tendem a modificar seu comportamento diante das câmeras ou quando são observadas. Os participantes podem agir de acordo com o que eles julgam que sejam as expectativas do investigador no estudo, ou podem apresentar comportamentos muito formais [...]. Porém, os ambientes sociais são relativamente estáveis, de modo que a presença de um observador dificilmente provocará tantas alterações [...]. A literatura recomenda que o operador da câmera permaneça pelo menos 10 minutos no ambiente antes de começar a filmagem. Acostumando-se com o observador, ou com as câmeras, os sujeitos observados voltarão a apresentar seu comportamento usual.

Nesta mesma linha, estão os trabalhos de Porto et al (2007, p. 161) que citam Kreckel (1978), como um dos pesquisadores a ressaltar que

[...] a presença da filmadora pode causar uma distorção no comportamento, eliminando aqueles indesejáveis e/ou enfatizando aqueles desejáveis. No entanto, o autor ressalta que apenas comportamentos do repertório do indivíduo podem ser oprimidos ou enfatizados, ou seja, uma pessoa não irá produzir comportamentos que não está em seu repertório.

Os trabalhos de Porto et al (2007) citam Kreckel (1978), Andrade (2002), Fernandes (2003), Cardoso e Fernandes (2003) e Muñoz-Céspedes (2004) como pesquisadores que utilizaram a técnica da filmagem, inclusive, em pesquisas relacionadas com a linguagem.

Utilizei também a filmadora com fitas VHS com o principal objetivo de cruzamento de dados e complementaridade com outros procedimentos. A câmera móvel foi manipulada pela própria pesquisadora. Antes de iniciar a pesquisa de campo, durante alguns dos dias em que estive com a turma participante da pesquisa, fiz algumas atividades de pré-teste, para acostumar-me com o manuseio da câmera; e, sobretudo, para que os sujeitos observados fossem se adaptando à presença de um equipamento reprodutor de imagem e som de forma a apresentar seu comportamento de forma cada vez mais usual possível. Certamente, contei com a vantagem de já nos conhecermos e termos vivido situações interrelacionais durante muito tempo: relação aluno/professora e relação de colegas de trabalho.

A pesquisa qualitativa por imagens guarda suas particularidades quando comparada à pesquisa qualitativa por gravação de voz. O que deve predominar é “a relação ética entre o pesquisador e seus informantes” (BORBA, 2005, p. 78 *apud* SILVA, 2007, p. 45).

Embora, como pesquisadora, tivesse assinado um documento e deixado arquivado junto à direção da instituição escolar onde estava fazendo a pesquisa de campo, garantindo o uso exclusivo e restrito das filmagens para aprofundamento da investigação e análise do tema da pesquisa, como um recurso técnico que me permitisse retomar o cotidiano escolar observado, nas fases posteriores às observações e registros de campo, algumas famílias procuraram-me para dar maiores esclarecimentos sobre meus objetivos de pesquisa e sobre os procedimentos metodológicos em que usaria a filmagem. Contudo, reconheço a verdade da afirmativa de que a *imagem implode qualquer possibilidade de promessa de sigilo ou anonimato no uso dos dados*²⁰.

Meu compromisso com as crianças e com os adultos envolvidos na pesquisa foi o de não divulgar nenhuma imagem e som produzidos durante a mesma, assim como manter em absoluto anonimato seus nomes verdadeiros, endereços residenciais e comerciais; mantendo, desta forma, sob minha guarda, todo o material produzido e assumindo a responsabilidade de buscar recursos judiciais diante de um possível desvio do mesmo. Essa possibilidade foi levantada por alguns adultos responsáveis pelas crianças pesquisadas.

As questões éticas preocupam os pesquisadores de um modo geral. A respeito disso, Kramer (2002 *apud* SILVA, 2007, p. 46) pondera:

[...] os nomes verdadeiros das crianças – observadas ou entrevistadas – devem ou não ser explicitados na apresentação da pesquisa? No caso de serem usadas e produzidas imagens das crianças (fotografias, vídeos ou filmes), a autorização dada pelos adultos, em geral seus pais, é suficiente, do ponto de vista ético, para a sua divulgação? Ou, dizendo de outra forma, é possível contribuir e devolver os achados, evitando que as crianças ou jovens sofram com as repercussões desse retorno no interior das instituições educacionais que frequentam e que foram estudadas na pesquisa? Kramer (2002, p. 41).

Owens (1996) é citado por Porto et al (2007) como um dos pesquisadores que considera os *meios eletrônicos de coleta essenciais para a microanálise* nas pesquisas, pois se pode observar os elementos *não linguísticos* da situação, juntamente com os *elementos linguísticos*.

Já Pinheiro, Kakehashi e Ângelo (2005) citam as conclusões de Silva (1996) entre outras: “a expressão do pensamento do indivíduo, como destacado na literatura, se faz 7%

²⁰ Cf. o artigo *Ética na pesquisa em ciências humanas - novos desafios*, publicado na revista *Ciência e saúde coletiva*, vol. 13, nº 2, Rio de Janeiro, Mar/Abr. 2008.

com palavras, 38% com entonação de voz, velocidade da pronúncia, entre outros, e 55% por meio dos sinais do corpo”.

Nas conclusões das autoras Porto, Limongi, Santos e Fernandes (2007) em seus estudos da linguagem, elas analisam que, para se fazer uma *análise pragmática*, não se pode deixar de lado o contexto. Por essa razão, a *coleta realizada por meio de filmagem parece ser o modo mais adequado para a análise de todos os aspectos pragmáticos da linguagem de um indivíduo*²¹.

Para nós que procuramos adotar uma dimensão alteritária nos procedimentos metodológicos de pesquisa, o campo se constitui numa “esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção do conhecimento” (FREITAS, 2007, p. 32). Nessa direção, encontram-se também os argumentos de Minayo (2007, p. 69), que considera que a pesquisa qualitativa pretende levar a “uma boa compreensão da lógica interna do grupo ou da coletividade estudada” (p. 69), identificando “atributos gerais que designem seu lugar social”.

Portanto, a preocupação maior não foi com a descrição de eventos de forma objetiva e sistemática, nem contextualizar a fala numa análise quantitativa de aspectos linguísticos que sejam recorrentes, mas com o alcance de uma compreensão e *interpretação dos sentidos*, conforme sugere Minayo (2006 *apud* Gomes 2007). O principal objetivo foi “compreender a vida que pulsa” (MINAYO, 2007, p. 72), interpretando “os sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado” (GOMES, 2007, p. 80).

Durante minha pesquisa de campo, nem todas as observações foram filmadas - *decisão tomada como uma forma de contrapontear, argumentar com as discussões acerca das possibilidades de influência da filmagem nas manifestações das práticas sociais dos sujeitos em sala de aula*. Na pesquisa de Borba (2005 *apud* SILVA, 2007), ela observou o seguinte:

[...] se por um lado identifiquei em determinadas situações certo exibicionismo por parte de algumas crianças e timidez por parte de outras, isso não pareceu atrapalhar a dinâmica geral da brincadeira e das relações sociais em curso [...]. De modo geral, considerei que as crianças agiram com naturalidade relativamente à filmagem, concentrando seu interesse nas brincadeiras com seus pares, e não apresentando modificação significativa dos seus comportamentos diante da câmera (BORBA, 2005, p. 90).

As questões que levaram à construção do projeto de pesquisa relacionam-se a dois processos: o processo das enunciações, concebido como um *jogo*, e os processos de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa na fase de consolidação da alfabetização. Cada

²¹ PORTO et al, 2007, *op. cit.*

um dos sujeitos do contexto da sala de aula estava implicado na comunicação, seja pela presença de sua fala propriamente dita, seja pela ausência da mesma, assim como pela postura de cada um em outras práticas sociais intraescolares, e, de modo mais específico, aquelas vivenciadas e *experienciadas* no interior da sala de aula.

Sobre as rodas de conversa, pensei nelas como uma adaptação de uma *entrevista coletiva* para crianças que estão acostumadas, desde que iniciam sua escolarização a se reunir em círculo para ouvir a professora contar histórias ou dar explicação sobre alguma atividade que pretende realizar; a partilhar novidades com os colegas de turma; até mesmo, professores de Educação Física costumam iniciar seus trabalhos a partir dessa dinâmica. Portanto, pretendia tornar esse procedimento conhecido das crianças - embora, muitos professores no ensino fundamental não o utilizem - *uma possibilidade de abrir espaços para que as crianças pudessem compartilhar idéias e sentimentos a respeito de suas experiências escolares, histórias vividas em família, etc.* Foram realizadas três rodas de conversa, sendo que em todas elas eu lançava temas com algumas questões implícitas e explícitas nos processos de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, de forma que eles pudessem se reportar a lembranças remotas e mais atuais de situações vividas no interior das salas de aula e aquelas do/no cotidiano familiar e social.

A primeira roda de conversa com as crianças foi realizada no dia 04 de julho de 2008, com todos os 31 alunos da turma e com a professora presente. O tema como *pontapé* inicial foi “*Minhas experiências de leitura e escrita*”. Assim que chegaram à sala de aula, as crianças questionaram a arrumação da sala em círculos e expliquei-lhes que daríamos início às nossas conversas, marcando o início de minha entrada efetiva no campo, como pesquisadora. Perguntei para eles como foi que aprenderam a ler e a escrever. A partir daí, a conversa se desenrolou durante duas horas. Depois, pedi-lhes que eles expusessem em produções textuais escritas o que haviam partilhado sobre o tema. Nesse dia não houve filmagem, embora algumas crianças tenham se lamentado por isso.

Nos dias 13 e 15 de agosto de 2008, realizamos as rodas de conversa com vídeo-gravação. Dividi a turma em dois grupos em dias separados de forma a facilitar a conversa e uma maior participação de cada criança. Nessa oportunidade, os alunos foram convidados a pensar na seguinte pergunta: “*Como estou aprendendo a Língua Portuguesa?*”.

Foram feitas produções escritas após as rodas de conversa sobre como as crianças aprenderam a ler e escrever, como mais um espaço de fala e de escuta em que as crianças pudessem expressar experiências do processo de alfabetização, compreendendo os discursos e outros possíveis que preexistissem aos enunciados naqueles momentos de conversa,

considerando neles, toda a dialogicidade da condição humana, a atmosfera do “já dito”: o discurso como réplica, por um lado, e por outro, o caráter de novidade constitutivo do diálogo social (o acontecimento), com base no princípio dialógico de Bakhtin. Para o teórico, o horizonte social determina a estrutura da enunciação, e não se leva em conta apenas a relação entre locutor e interlocutor, mas também com o discurso de outrem no próprio enunciado, os quais se refletem mutuamente, cheio dos ecos e lembranças de outros enunciados. O meu discurso será sempre uma réplica, uma resposta a enunciados anteriores. Refutação, confirmação, complementação, ancoragem, interrelação, atitude responsiva. Liga-se a outros pré-existentes e vai ligar-se a outros pós-existentes; cria algo novo e irreproduzível, mas sempre relacionado a um valor construído histórica e socialmente. Entretanto, o dado se transfigura no criado. O criado surge do dado.

Na opção pela escrita após as rodas de conversa, levei em conta as análises de Vigotski (2007) que considerava a expressão escrita das idéias e dos sentimentos pelos escolares pequenos muito aquém de sua capacidade de expressá-la oralmente. Se *a conversa com finalidade* ocorresse com relativo êxito, estimularia a escrita não só dos alunos com maior desenvoltura na oralidade, mas também poderia ser uma via de participação para aqueles mais inibidos. Além disso, havia um grupo de crianças com extrema dificuldade na escrita, dois deles com problemas na expressão oral também: Leila e Alan. Por várias vezes, diante de minhas intervenções feitas diretamente a esses alunos mais inibidos, principalmente aqueles considerados com maiores dificuldades na aprendizagem, os alunos “*padrinhos*” se apressavam em dar respostas por eles. Alguns desses alunos esboçavam pouca reação a essa *tomada* de tempo da sua palavra por parte dos *padrinhos*. Como se tivesse bem internalizados os diferentes *status* em sala de aula.

Quanto à utilização da técnica da filmagem, uma das considerações de Souza (2007) que eu gostaria de destacar aqui neste contexto de escuta dos sujeitos da pesquisa é o possível desenvolvimento de “uma relação ambivalente entre o sujeito e as possibilidades oferecidas pela câmera” (p. 85). A filmagem do cotidiano de uma sala de aula para levantamento de dados de uma pesquisa qualitativa coloca o sujeito diante de algumas encruzilhadas: a provável perda de controle sobre sua imagem e discurso pode *inibir, ameaçar, seduzir, desinstalar, despertar, ressuscitar, remexer* ²².

Durante os procedimentos de filmagem, a familiarização com a técnica foi relativamente fácil para a maioria dos sujeitos alunos-crianças. Eu diria que, no caso dessas

²² *Ibid., loc. cit.*

crianças, o que mais se evidenciou foi o aspecto sedutor da gravação audiovisual, como analisa Souza (2007, p. 86), “o *desejo de permanência da nossa imagem*” (grifo nosso); mais que isso, uma avidez por se sobressair, *protagonizar uma cena*. Contudo, a decisão pela minha presença como pesquisadora em outros momentos de ida ao campo e pelo registro a partir de outros recursos, possibilitou *enxergar* além das aparências, *do real concreto*, ler o que não estava *escrito* e *ouvir* o que não era *dito*. Constatamos que os mesmos alunos que apresentaram uma maior “necessidade” da reprodução de sua imagem e discurso, buscaram esse *protagonismo* também durante os outros procedimentos técnico-metodológicos da pesquisa. Nas *rodas de conversa* filmadas era esse grupo o que disputava uma posição de destaque, mesmo que tivessem que *atropelar* a participação daquele outro grupo que apresentava maiores dificuldades de expressividade e visibilidade.

Revezava a posição da câmera, ora colocando-a sobre uma mesa mais próxima da criança locutora, ora manipulando-a para fazer *tomadas* de imagens do grupo todo; sempre tendo a preocupação em tornar aquele momento de produção de linguagem, um acontecimento de peso, um momento de vida que fosse ao encontro não só dos meus interesses de pesquisa, mas que provocasse impactos na subjetividade de cada um dos sujeitos envolvidos na pesquisa, em curto, médio e, quem sabe, em longo prazo.

Sobre a professora pesquisada, como sujeito adulto participante dos movimentos interlocutivos em sala de aula e responsável pelo desenvolvimento satisfatório dos processos de ensino/aprendizagem na fase de consolidação da alfabetização, a possibilidade técnica da filmagem foi recebida aparentemente com confiança na seriedade da proposta da pesquisa que lhe havia apresentado antes de iniciar qualquer procedimento de coleta de dados. Contudo, para ela (analisando sob os aspectos ambivalentes que a câmera pode suscitar no sujeito pesquisado), o que parece ter tido um peso maior foi a *sedução* de ter seus discursos e ações reproduzidos infinitamente. Porém, ao consentir ser filmada e observada no cotidiano de uma sala de aula para um levantamento de dados de uma pesquisa científica, submetendo-se ao *olhar* de um outro, ela *perde* o poder e a autoridade de selecionar discursos e ações dentro de um repertório que lhe são próprios, o que não significaria - *naturalmente e* subjetivamente - um *despir-se* ante os *olhares do outro*; mas, *conservando* sua própria realidade subjetiva, de *ser* autônomo ou heterônomo, se submete a ser objetivado por inúmeras possíveis razões, como o desejo de mudanças sociais, educacionais, tornar público tanto algum tipo de sentimento quanto de *re-sentimento* ou mesmo, ressentimentos. Porém, concordo com Castoriadis (1991):

O outro está presente tanto na forma como no fato do discurso, como exigência de confrontação e de verdade [...]. O Eu da autonomia não é Si absoluto, mônada que limpa e lustra sua superfície êxtero-interna a fim de eliminar as impurezas trazidas pelo contato com o outro; é a instância ativa e lúcida que reorganiza constantemente os conteúdos utilizando-se desses mesmos conteúdos, que produz com um material e em função de necessidades e de idéias elas próprias compostas do que ela já encontrou antes e do que ela própria produziu (p. 128).

Tomei alunos e professora como heróis, cuidando para que o acontecimento dialógico durante a pesquisa pudesse se representar além do plano ético, pois, na obra a qual propus primeiro a mim mesma e depois a todos os sujeitos envolvidos nela diretamente, como fala Bakhtin, as duas consciências na expressão criadora - a do autor e a do *herói* - não poderiam coincidir nem se opor, como uma condição inalienável para alcançar um excedente de visão que contribuísse para o *crescimento mútuo*, produção efetiva de conhecimento científico, entre outras.

[...] o plano de fundo, o que se passa às costas do herói e não lhe é visível nem conhecido, pode tornar risíveis sua vida e suas pretensões: um pequeno homem contra o fundo imenso do universo, um pequeno saber contra um fundo de ignorância, a certeza de ser o centro de tudo, de ser excepcional, confrontada com uma idêntica certeza nos outros – em todos esses casos, o fundo é utilizado para desnudar, mas também pode adornar, ser utilizado para heroificar o herói que sobe ao palco (BAKHTIN, 1992b, p. 41).

Dos referenciais teórico-metodológicos da sociologia da infância, considerei os estudos de Silva (2007) importantes contribuições para minha análise especificamente quanto aos dados levantados pela participação das crianças. Em sua dissertação de Mestrado numa sala de aula de Educação Infantil a autora reporta às pesquisas de Pinto e Sarmiento (1997); Delgado e Muller (2005); Corsaro (2005); Javeau (2005); Montandon (2005); Quinteiro (2005); Sarmiento (2000); Ferreira (2004); Alderson, (2005), entre outros.

Destaco alguns pontos principais desses estudos sobre este campo da sociologia: i) as interpretações infantis devem ser consideradas pelos pesquisadores a partir de uma concepção das crianças como *atores sociais*; que “constroem e compartilham uma cultura que lhes é específica” (MONTANDON, 2005 *apud* SILVA, 2007); ii) para estudar as crianças, o pesquisador não precisa *se tornar uma delas*, porém, estando diretamente participando no campo empírico, deve evitar “um comportamento de adulto autoritário, portador de pré-conceitos, pré-julgamentos e categorias de análise pré-concebidas, mas também carregado de suas experiências sócio-culturais” (SILVA, 2007, p. 33); iii) as questões éticas devem valer para as crianças na mesma medida que para os adultos; o *ponto de vista* da criança deve ser tomado e compreendido na pesquisa levando-se em conta o critério da *reflexividade investigativa e metodológica* (SARMENTO, 2000, FERREIRA, 2004 *apud* SILVA, 2007)

que consistiria num “olhar analítico do pesquisador sobre si mesmo como condição para a produção do conhecimento”; conceber as crianças como copesquisadoras implica considerá-las sujeitos “de idéias, experiências, saberes, fazeres e vozes, sempre válidos como fonte confiável de dados”²³.

Apoiei-me nas adaptações que Gomes (2007) fez da *análise de conteúdo* e do *Método de Interpretação de sentidos*, a partir de seus estudos e de suas experiências com a pesquisa qualitativa em Ciências Sociais junto a outros pesquisadores, bem como das contribuições de Minayo (2007) que comunga deste arcabouço teórico-metodológico da pesquisa qualitativa. Segundo esses autores, observa-se um *hibridismo* da técnica da *análise de conteúdo* a partir do momento em que ocorreu sua expansão e atualização, especialmente, ao ser utilizada em pesquisa qualitativa (BAUER, 2002 *apud* GOMES, 2007, p. 83). O certo é que esta técnica em pesquisa permite uma ação de inferência do pesquisador (BARDIN, 1979) para compreender *as intrincadas teias de significados* construídos sócio-culturalmente (GEERTZ, 1989 *apud* GOMES 2007; GOMES et al, 2005 *apud* GOMES 2007) .

Gomes enumera alguns avanços da adaptação da técnica da *análise de conteúdo* à pesquisa qualitativa: “(a) a existência de mais uma técnica para analisar conteúdos de mensagens; (b) a possibilidade de se analisar conteúdos a partir da perspectiva qualitativa; (c) o uso de inferências que partem da descrição dos conteúdos explícitos da comunicação para se chegar a dimensões que vão para além da mensagem” (p. 83-84). Para o autor, este é um caminho que pode levar à descoberta “do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”²⁴.

Tomei como *suporte linguístico-escrito* algumas produções textuais escritas dos alunos e da professora da turma pesquisada, considerando-as como uma forma de estar com os outros para ampliar nossos horizontes de análise, numa leitura-fruição, como sugere Gomes²⁵. Você dialoga com o outro conhecendo suas formas de dizer, de forma que a ampliação de suas próprias formas de dizer se torna possível (GERALDI, 1995); como *suporte linguístico-oral* as entrevistas e rodas de conversas, filmadas e não-filmadas, e as produções discursivas ocorridas - entre alunos/alunos, aluno/aluno, professora/ aluno e professora/alunos - durante as observações feitas na turma. Os *suportes semióticos* compreendem os comportamentos, gestos, todas as comunicações não-verbais.

²³ SILVA, 2007, p. 33 *et. seq.*

²⁴ *Ibid.*

²⁵ *Ibid.*

As falas consideradas como *enunciações*, segundo a teoria enunciativa de Bakhtin foram tomadas como *um movimento interlocutivo vivo* onde a devolução da palavra ao outro é um imperativo ético; além de que, se concordamos com a *historicidade* e a *dialética* que circundam a linguagem, compreendemos que nossos discursos estão carregados de ecos de discursos preexistentes (BAKHTIN, 1992b), situando-se num universo discursivo “construído a muitas mãos” (GERALDI, 1995, p. 55), em que predominam não a lógica, mas “ambiguidades, equívocos, contradições”.

A seleção dos atos enunciativos ocorridos durante as relações dialógicas no cotidiano da sala de aula observado se deu a partir de um voltar diversas vezes nos dados filmados e não filmados; e foram esses contatos posteriores com os dados os que me levaram às *leituras compreensivas* sobre os mesmos. Diria *parcialmente* compreensivas, considerando os aspectos complexos da pesquisa qualitativa de um modo geral, bem como do problema escolhido por mim para investigação; a provisoriedade do conhecimento científico; e, sobretudo, a necessidade de permanecermos abertos às replicas uns dos outros.

Considereei importantes contribuições as conceituações de Bardin (1979) retomadas e redimensionadas por Gomes (2007), e, sobretudo, a proposta de interpretação de dados de pesquisa qualitativa denominada por ele e outros pesquisadores de *Método de Interpretação de Sentidos*. Além de Bardin (1979), recorrem a Clifford Geertz (1989) sobre *a teoria da interpretação da cultura* e também aos estudos que procuram “articular as perspectivas hermenêutica e dialética” (GOMES, 2007, p. 99). O autor traz as contribuições de Minayo (2002) para aprofundar o significado de perspectiva *hermenêutica*: “caminhando entre aquilo que é familiar e o que é estranho – busca ‘*esclarecer as condições sob as quais surge a fala*’ (MINAYO, 2002, p. 92)”. Em Habermas (1987), os autores acima citados buscam aporte teórico para articular a perspectiva hermenêutica com o pensamento crítico-dialético em suas interpretações de sentidos, conforme Gomes (2007):

A articulação entre essas duas perspectivas pode ser útil para o método de interpretação, uma vez que, a partir dela, poderemos, ao mesmo tempo, caminhar no desvendamento do significado consensual daquilo que nos propomos interpretar e estabelecermos uma crítica acerca dos dissensos e das contradições dos significados e sobre as suas relações com o contexto (MINAYO, 2002; 2006) (p. 99).

As sugestões de Gomes (2007) para uma trajetória *analítico-interpretativa de sentidos* foram importantes possibilidades concretas e eficientes para trabalhar com a diversidade de técnicas e procedimentos metodológicos que adotei na fase de levantamento de dados. Segundo o autor, esta proposta trata de uma ‘*perspectiva das correntes compreensivas das ciências sociais que analisa: (a) palavras; (b) ações; (c) conjunto de inter-relações; (d)*

grupos; (e) instituições; (f) conjunturas, dentre outros corpos analíticos’ (GOMES et al, 2005, p. 202 *apud* GOMES, 2007, p. 97).

Entre os princípios da hermenêutica (compreensão) e da dialética (crítica), o pesquisador põe-se na trajetória analítico-interpretativa dos dados, visando a uma leitura compreensiva que consiste, “de um lado, ter uma visão de conjunto e, de outro, apreender as particularidades do material” (GOMES, 2007, p. 100).

Algumas *leituras compreensivas* das rodas de conversa, entrevista e produções textuais escritas estão explicitadas nas seções 4.3 e 4.4, mas voltarão na última parte desta dissertação, onde o material da pesquisa empírica considerado de maior relevância para o tratamento do problema científico ao qual me propus investigar foi distribuído, de forma relativamente estruturada, segundo uma modalidade temática construída *a muitas mãos*: a partir do arcabouço teórico, da revisão da literatura, de todas as relações dialógicas estabelecidas no contexto da pesquisa.

Acredito que nossa vida seja um acontecimento na vida dos outros que são, por sua vez, os heróis nos acontecimentos de nossa vida. Como diz Bakhtin (1992b), aspirar à glória “é crescer e engrandecer no outro e para o outro, e não em si mesmo e para si mesmo, é ocupar no mundo um lugar muito próximo dos contemporâneos e dos descendentes”. Heroificação dos outros, edificação de um “panteão de heróis do qual a pessoa participará, onde se alojará, de onde governará a imagem futura que tem de si mesmo, que é criada à imagem dos outros”²⁶.

No capítulo seguinte, trago praticamente toda a fundamentação teórica advinda das leituras dos teóricos da filosofia, fazendo como que uma pequena viagem no tempo, desde a invenção da arte trágica pelos gregos, passando pela psicanálise até os estudos de Bakhtin, Vigotski, Arendt e Castoriadis. Todos eles trabalharam com o conceito de *herói*, embora tenham feito analogias distintas, para analisarem questões circundantes do interdiscurso humano.

²⁶ *Ibid.*, p. 170.

CAPÍTULO 2

OS PROCESSOS INTERLOCUTIVOS E A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DOS SUJEITOS

Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.

Paulo Freire ²⁷

Embora tenha optado por dialogar com o filósofo grego Cornelius Castoriadis (1991)²⁸ e a filósofa política alemã Hannah Arendt (2005) sobre idéias centrais - *como práxis revolucionária, singularidade e pluralidade humanas, política e projetos revolucionários, significações imaginárias sociais, anomia, heteronomia, autonomia social, intersubjetividade, discurso e ação, transformação social, etc.* -, recorri, indubitavelmente, aos russos Mikhail Bakhtin (1992a, 1992b) e Lev Vigotski (1998; 2003; 2005; 2007) e a estudos embasados nas suas teorias, pretendendo com isso desenvolver nesta pesquisa questões relativas ao interdiscurso humano, as dimensões dialógicas e ideológicas da linguagem determinadas historicamente, formações discursivas, cronotopia e exotopia. Entendo que muitos conceitos circundantes do pensamento bakhtiniano diretamente relacionados com a proposta da pesquisa são factíveis de sofrer aproximações, ou, até mesmo, deslocamentos com as teorizações de Castoriadis(1991) e Arendt (2005).

Estou de acordo com o filósofo Castoriadis (1991) de que o valor de uma teoria não está no que ela possa revelar, nem tampouco na exegese dos textos que a compõem, mas na possibilidade de *revolução e reflexão* que ela pode trazer; e convencida por Bakhtin de que “o locutor nunca é o primeiro a falar de um dado objeto do discurso”, pois, “o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores

²⁷ FREIRE, 1998, p. 58.

²⁸ Cornelius Castoriadis é considerado continuador e crítico da tradição filosófica e psicanalítica. Coleclough (1999, p. 294), assim escreve sobre o filósofo: “A característica fundamental de sua concepção é a revalorização da função da imaginação radical na formação do indivíduo e na estruturação da sociedade, ambos os processos considerados interdependentes pelo autor. Resgata assim a dimensão de criatividade e liberdade implícita em toda a criação cultural e a relação reciprocamente constituinte entre pessoa e cultura da coletividade. A imaginação é para Castoriadis o que define o ser humano. Não é só a capacidade de reproduzir e combinar imagens, mas também a faculdade de “formular o que não está”, isto é, de criar representações que não se apoiem em percepções. Se manifesta tanto no processo de estruturação do psiquismo individual (neste caso se denomina imaginação radical) como a nível sócio-histórico: se configura assim o imaginário social, instância instituinte da sociedade que origina um conjunto de significações sociais imaginárias que se concretizam através das práticas sociais, normas, instituições e valores de cada sociedade em particular. O imaginário social efetivo é, pois o produto particularizado do imaginário social radical subjacente em toda a comunidade” (tradução nossa).

imediatos [...] ou então, as visões do mundo, as tendências, as teorias, etc.” (Bakhtin, 1992b, p. 319).

Este trabalho é o resultado de uma atitude reflexiva perante a vida e ousei realizá-lo para o mesmo fim, por acreditar como Castoriadis (1991) ser esta a única forma de permanecermos “revolucionários”, conservando “fidelidade ao projeto de uma transformação radical da sociedade, que exige primeiro que se compreenda o que se deseja transformar, e que se identifique aquilo que, na sociedade, realmente contesta esta sociedade e está em luta com sua forma presente”²⁹.

Considerando a facticidade de nossa vida se desenvolver numa teia pré-existente de relações humanas, cheia de conflitos e tensões, na qual a ação humana produz histórias, reais e não-ficcionais, podemos considerar que não somos autores ou criadores da história de nossa própria vida. Conforme argumenta Arendt (2005, p.197), “as histórias, resultado da ação e do discurso, revelam um agente, mas esse agente não é autor nem produtor. Alguém a iniciou e dela é o sujeito, na dupla acepção da palavra, mas ninguém é seu autor”. Esta concepção histórico-social da sociedade, do ser humano e da educação, contradiz qualquer idéia determinista, trazendo consequências para toda a práxis em todas as esferas sociais. Rebeldia, teimosia, inconformismo, espírito guerreiro, convicção de que:

[...] não estamos no mundo para olhá-lo ou para suportá-lo; nosso destino não é o da servidão [...]; compreender que somos aprendizes de feiticeiro já é um passo acima da condição do aprendiz de feiticeiro, e compreender porque o somos já é um segundo passo mais; [...]; pode e deve haver uma práxis histórica que transforma o mundo transformando-se ela própria, que se deixa educar educando, que prepara o novo recusando-se a predeterminá-lo porque ela sabe que os homens fazem sua própria história (CASTORIADIS, 1991, p. 71-72).

Ao mesmo tempo em que somos inseridos em uma continuidade histórica codeterminada e estamos atrelados a um universo simbólico já construído cujo controle não nos é livre, podemos definir como sociedade a nossa identidade, nossas necessidades e desejos, as formas de articulação e de relação com o mundo. Nem pela perceptibilidade nem tampouco pela racionalidade, mas pelo *fazer*. “É no fazer de cada coletividade que surge como sentido encarnado a resposta a essas perguntas, é esse fazer social que só se deixa compreender como resposta a perguntas que ele próprio coloca implicitamente” (CASTORIADIS, 1991, p. 177).

No âmbito educacional, significa conceber o sujeito na “sua totalidade e na sua singularidade” (Kramer, 2006, p. 32), e reconhecer a paradoxal condição humana de seres ao mesmo tempo singulares e plurais, por conta da ação que cada um pratica, conforme Arendt

²⁹ *Ibid.*, p. 25.

(2005) define: “a pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (p. 16).

Considero que seja importante uma permanente reflexão sobre “o que estamos fazendo” para buscar uma relação dialógica no cotidiano da sala de aula, para escutar os ecos das vozes muitas vezes emudecidas dos alunos, das famílias, do grupo social a que pertencem; e, a partir de uma perspectiva histórico-dialética, entrecruzar passado/presente/futuro.

Urge tomar a mudança como um imperativo ético-político que resulte num novo olhar sobre os acontecimentos humanos; desta experiência de superação das verdades ditas “absolutas” que muitas vezes se cristalizam, gerando dificuldades de relacionamento humano e de aprendizagem, surge o respeito e a valorização da *reação*, da *réplica* nas relações interindividuais e sociais. A partir daí, ocorre: i) mudança e ruptura com perspectivas de ensino-aprendizagem que não estejam pautadas nas concepções de sujeito constitutivamente histórico e social; ii) assunção das conseqüências dessas mudanças; iii) recusa consciente à transgressão da ética por acreditar, como Paulo Freire, que o “respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (1998, p. 66).

Tomando de empréstimo as palavras de Geraldi (1996), há que se buscar uma teoria do sujeito que reconheça a “densidade, a precariedade e a singularidade do acontecimento interlocutivo” (p.19). E ainda:

Inspirado em Bakhtin, entende-se que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isto implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros³⁰.

2.1 Cronotopo e exotopia: experiências humanas na temporalidade da viagem

Segundo Amorim (2006), os conceitos bakhtinianos *cronotopo* e *exotopia* não se substituem; são dois modos de abordar a relação espaço-tempo. O termo *exotopia* vem sendo utilizado pelos pesquisadores em Ciências Humanas, embora refira à atividade criadora de um modo geral, utilizada para expressar o sentido de *lugar exterior* fundamental tanto para o trabalho de criação artística (estética) quanto para a criação de conhecimentos

³⁰ *Ibid.*

(epistemológica); ambas necessitam do trabalho de objetivação. A *exotopia* consiste no movimento duplo de “tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar”³¹.

Cronotopo é um termo originário da matemática e da teoria da relatividade de Einstein é “concebido por Bakhtin no âmbito estrito do texto literário” (AMORIM, 2006, p. 95); e seus próprios aspectos morfológicos apresentam “um maior equilíbrio entre as dimensões de espaço e tempo”. Para Bakhtin, interessa compreender “como o problema do tempo é tratado ou qual é a concepção de tempo que vigora” em cada época da história de uma obra literária³².

As leituras de Bakhtin e os conceitos centrais de sua obra afetaram a *cronotopacidade* de meu pensamento, me permitindo muitas vezes objetivar-me e adquirir “uma relação dialógica comigo mesma (BAKHTIN, 1992b, p. 351). Como diz o autor, há palavras que congelam o pensamento, mas as suas e as de outros autores estudados, vieram ao encontro de minha concepção acerca da condição sócio-histórica dos sujeitos e das questões relativas aos processos interlocutivos nos quais eles se constituem.

O que importa é transpor-me da linguagem interna de minha percepção para a linguagem externa da expressividade externa e entrelaçar-me por inteiro, sem resíduo, na textura plástico-pictural da vida, enquanto homem entre outros homens, enquanto herói entre outros heróis (BAKHTIN, 1992b, p. 51).

As análises de Bakhtin sobre a metamorfose a que são submetidos os heróis na temporalidade da vida por eles representada no romance, a dimensão do movimento, da transformação, dos percalços vividos por eles, enfim, tantas outras questões, me transportaram para a realidade do presente que experimentamos em vários contextos nos quais estamos inseridos.

[...] o herói revelará muitos disfarces, máscaras aleatórias, gestos falsos, atos inesperados que dependem das reações emotivo-volitivas do autor; este terá de abrir um caminho através do caos dessas reações para desembocar em sua autêntica postura de valores e para que o rosto da personagem se estabilize, por fim, em um todo necessário. Quantos véus, que escondem a face do ser mais próximo, que parecia perfeitamente familiar, não precisamos, do mesmo modo, levantar, véus depositados nele pelas casualidades de nossas reações, de nosso relacionamento com ele e pelas situações da vida, para ver-lhe o rosto em sua verdade e seu todo (BAKHTIN, 1992b, p. 26-27).

Em cada um de nós há apenas uma ínfima parte do que existe em forma de possibilidades. De certa forma, nossa vida é uma vida incompleta e imperfeita devido às regulações da vida social. A própria consciência individual só pode ser explicada a partir do meio ideológico e social, como defende Bakhtin (1992a).

³¹ *Ibid.*, p. 102.

³² *Ibid.*, et. seq.

“Basta olhar para uma criança e se perceberá que nela há muito mais possibilidades de vida do que aquelas que se realizam” (VIGOTSKI, 1998, p.312). Essa análise de Vigotski vai ao encontro do que Rui Barbosa escrevia em 1883, no qual apontava o descompasso entre o cotidiano da escola e a avidez da criança:

A criança, esse belo organismo, animado, inquieto, assimilativo, feliz, com os seus sentidos dilatados pela viveza das impressões como amplas janelas abertas para a natureza, com a sua insaciável curiosidade interior a atraí-la para a observação dos fenômenos que a rodeiam, com o seu instinto investigativo, com a sua irreprimível simpatia pela realidade, com a sua espontaneidade poderosa, fecunda, criadora, com a sua capacidade incomparável de sentir e amar o ‘divino prazer de conhecer’ [...]; entra para o régimen da escola, como flor, que retirassem do ambiente enérgico e luminoso do céu tropical, para experimentar na vida vegetativa da planta, os efeitos da privação do sol, do ar livre, de todas as condições essenciais à natureza da pobre criaturinha condenada (MEC, 1947 *apud* PILETTI & PILETTI, 1988, p. 186).

Percebemos mais atrações e estímulos do que podemos realizar. Vigotski usa uma metáfora para explicar como experimentamos essas duas realidades da vida humana: entre as experiências vividas fantasiosamente e concretamente, ou seja, entre o que a fantasia prepara e o real com toda a sua complexidade (VIGOTSKI, 2007). Seríamos como uma estação ferroviária que recebe fluxo de cinco ferrovias, mas da qual só há uma que consegue dar nova partida, justamente aquela que consegue irromper as demais - *os sentidos fisiológicos e os sentidos ideológicos* -, estacionadas nesta estação (VIGOTSKI, 1998).

Vigotski (2003) argumenta que o mundo externo age sobre o mundo interno durante os processos de desenvolvimento humano. Para ele, a constituição da subjetividade se faz neste processo de diferenciação entre o eu e o outro (alteridade), em que fenômenos sociais são internalizados e transformados em fenômenos psicológicos, segundo uma sequência interpsíquica para a intrapsíquica. Ao mesmo tempo, o sujeito é capaz de se suplantar, se reconstruir, se recriar, se projetar para além do presente (VIGOTSKI, 2007).

Retomemos Bakhtin para aproximar as análises acerca deste processo:

A criança começa a ver-se, pela primeira vez, pelos olhos da mãe, é no seu tom que ela começa também a falar de si mesma, como que se acariciando na primeira palavra pela qual expressa a si mesma; assim, ela emprega, para falar da sua vida, das suas sensações internas, os hipocorísticos que lhe vêm da mãe: tem sua “babá”, faz sua “naninha”, tem “dodói”, etc. (BAKHTIN, 1992b, p. 68).

As *relações dialógicas* vão permitindo experimentar tanto a contemplação estética, o encontro com o outro, como também o retorno a nós mesmos, pois, segundo Geraldi et al (2007, p. 191), “como cada um tem uma diferente história e uma diferente cronologia de interações de que participou – e por isso mesmo internalizou sentidos de formas distintas -, cada um de nós é ao mesmo tempo produto social e criador da própria vida e da vida social”.

Bakhtin aponta o valor do acontecimento do outro em nossa vida:

[...] a vivência interna do meu corpo se distingue de um reconhecimento de seu valor externo pelos outros e de meu direito a ser aceito e amado pelos outros através da minha exterioridade. Ora, é isso que me vem dos outros como uma dádiva, como uma graça [...]. Dispersos em minha vida, todos os atos de atenção, de amor, que me vêm dos outros e reconhecem meu valor, como que modelam para mim o valor plástico de meu corpo exterior (1992b, p. 67).

O que pode tornar possível a convivência respeitosa e solidária senão um dialogismo incessante? Pelo convívio vital e dialógico podemos nos constituir uns aos outros, provocando “alterações recíprocas” (AMORIM, 2006, p.109) tão profundas que possam marcar o começo de uma nova experiência de vida onde se creia no poder de reversibilidade humana e se busque transformar, metamorfosear. Metamorfose por crise, pela prova, pela luta, pelo combate. “A história real, em que nos engajamos durante toda a vida, não tem criador visível nem invisível porque não é criada. O único ‘alguém’ que ela revela é o seu herói” (ARENDT, 2005, p. 198).

Compartilhamos do sonho e desejo de viver numa sociedade diferente na qual possamos nos ver uns aos outros como seres iguais e absolutamente diferentes “e que nossas relações não sejam um campo de expressão da agressividade [...] e o outro seja livre, porquanto minha liberdade *começa* onde começa a liberdade do outro, e, sozinho, posso no máximo ser ‘virtuoso na infelicidade’” (CASTORIADIS, 1991, p. 113).

A utopia bakhtiniana vem ao encontro da práxis revolucionária, compreendendo que um dialogismo incessante é a única forma de tornar possível uma relação na qual nenhum sujeito se funda no outro nem seja reificado. Nas relações dialógicas, o esforço exotópico leva os seres humanos a identificar-se com o outro, numa posição exterior para dar-lhe acabamento. Ao me identificar com o outro, vivencio sua dor ou alegria, e embora não grite ou me alegre como ele, terei uma reação de solidariedade ou de congratulação, não perdendo o lugar que somente eu posso ocupar quando estou fora do outro.

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 1992b, p. 45).

Este “olhar” *exotópico* que implica num extravasamento de visão, saber, desejo e sentimento, permite alcançar o estado de lucidez tal que, segundo Castoriadis (1991), impede que nos apoiemos num saber absoluto ilusório, pois “o próprio objeto da práxis é o novo” (p. 96); e, dessa forma, não só ele sofre modificação, como também “seu próprio sujeito é transformado constantemente a partir desta experiência em que está engajado e que ele faz,

mas que o faz também”³³. O esforço *exotópico* defendido por Bakhtin facilita o sucesso do projeto revolucionário para a sociedade, amplamente discutido por Castoriadis (1991), como uma mola propulsora da práxis revolucionária de constante combate à reificação, à alienação e à heteronomia, pois:

Práxis é o fazer “no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia [...]. Existe na práxis um por fazer, mas esse *por fazer* é específico: é precisamente o desenvolvimento da autonomia do outro ou dos outros (p. 94).

Bakhtin (1992b) fala das *fronteiras exteriores* que configuram o homem:

Num mundo que me é exterior, o outro se oferece por inteiro à minha visão, enquanto elemento constitutivo deste mundo. A cada instante, vivo distintamente todas as fronteiras do outro, posso captá-lo por inteiro com a visão e o tato; vejo o traçado que lhe delimita a cabeça, o corpo contra o fundo do mundo exterior; no mundo exterior, o outro se mostra por inteiro à minha frente e minha visão pode esgotá-lo enquanto objeto entre os outros objetos, sem que nada venha ultrapassar o limite de sua configuração, venha romper sua unidade plástico-pictural, visível e tangível (p. 55-56).

Não fosse o sujeito um ser constitutivamente histórico e social, viveria mergulhado num “caos movediço” da *necessidade* e da *insatisfação*, conforme teoriza Bakhtin (1992b):

Posso amar meu próprio corpo, sentir por ele algo como ternura, mas isso apenas significa o desejo constante que tenho dos estados e das emoções que se realizam através do meu corpo, e esse amor nada tem em comum com o amor que tenho pela exterioridade individualizada do outro (p. 66).

Mais adiante, o autor completa:

[...] sinto uma necessidade absoluta de amor que apenas o outro, a partir do lugar que só ele pode ocupar *fora de mim*, é capaz de saciar, por dentro; esta necessidade, é verdade, desmantela por dentro minha auto-suficiência, sem me proporcionar ainda uma forma que me valide *por fora*. Sou, para comigo, profundamente *frio*, até em meu instinto de conservação (p. 68).

As argumentações de Arendt (2005) sobre a singularidade e a pluralidade humana nos ajudam a compreender a teia preexistente de relações humanas na qual estamos mergulhados como seres constitutivamente dialógicos.

A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons, poderiam comunicar suas necessidades imediatas e idênticas (p.188).

³³ *Ibid.*

Para a filósofa alemã, revelamos quem somos pelas palavras e pelos atos e somente o homem

[...] é capaz de comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa – sede, fome, afeto, hostilidade ou medo. No homem, a alteridade, que ele tem em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares (ARENDT, 2005, p. 189).

Pelo discurso e pela ação, os homens podem distinguir-se e não serem apenas diferentes. Sem isso, a vida humana “deixa de ser uma vida humana, uma vez que já não é vivida entre os homens. É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento” (ARENDT, 2005, p. 189).

O interdiscurso humano analisado por Arendt aproxima-se do princípio dialógico de Bakhtin (1992a), que afirma que todo enunciado é carregado de ecos de enunciados anteriores e, ao mesmo tempo, presume uma atitude responsiva, uma resposta dos outros com a qual também mantém uma relação constitutiva: “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor [...] é o território comum do locutor e do interlocutor” (p. 113). Os sujeitos falantes se alternam nesta cadeia comunicativa. Dessa forma, não seria possível conceber as interações entre os sujeitos sem levar em conta os elos da corrente, as relações que ligam um sujeito a outro: a natureza sócio-histórica do enunciado.

Nossa inserção na teia pré-existente das relações humanas e no interdiscurso humano não ocorre pelo labor, nem pelo trabalho, mas desde quando nascemos, conforme teoriza Arendt (2005):

O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é singular pode-se dizer, com certeza, que antes dele não havia ninguém [...]. O discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais³⁴.

Para Bakhtin (1992b), nosso próprio pensamento “nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento” (p. 317). Portanto, “em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal,

³⁴ *Ibid.*, p. 191.

descobriremos as palavras do outro, ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade” (p. 318).

Arendt aponta para a singularidade do discurso e a dimensão inovadora que ele traz à ação, ao que ela trata como condição humana da “*inevitabilidade (grifo nosso)* com que os homens se revelam como sujeitos, como pessoas distintas e singulares, mesmo quando empenhados em alcançar um objetivo completamente material e mundano” (2005, p. 196). Por sua vez, considera a *interdiscursividade* como *condição humana*, ao analisar a teia de relações nas quais estamos imbricados historicamente. A autora fala de uma *mediação subjetiva* de caráter revelador constitutiva da “teia” das relações humanas, em que a ação e o discurso, “além de revelar o agente que fala e age, *refere-se* a alguma realidade mundana e objetiva” (2005, p. 195) que interliga os sujeitos pelos interesses comuns. Para Arendt, a mediação subjetiva é revestida de um caráter intersubjetivo “cuja origem se deve unicamente ao fato de que os homens agem e falam diretamente uns *com* os outros”³⁵. Assim, ela argumenta:

A revelação da identidade através do discurso e o estabelecimento de um novo início através da ação incidem sempre sobre uma teia já existente, e nela imprimem suas conseqüências imediatas [...]. É em virtude desta teia preexistente de relações humanas, com suas inúmeras vontades e intenções conflitantes, que a ação quase sempre deixa de atingir seu objetivo; mas é também graças a esse meio, onde somente a ação é real, que ela “produz” histórias, intencionalmente ou não, com a mesma naturalidade com que a fabricação produz coisas tangíveis (ARENDT, 2005, p. 196-197).

Nisso consiste a condição paradoxal humana: o livro de histórias da humanidade tem muitos atores e narradores, mas não tem autores tangíveis. Pode haver heróis, mas não autores do resultado final. Toda vida humana constitui uma história dentro da História. “Embora todos comecem a vida inserindo-se no mundo humano através do discurso e da ação, ninguém é autor ou criador da história de sua própria vida” (ARENDT, 2005, p. 197). E ainda, as histórias reais, ao contrário das que inventamos, não têm autor. “A história real, em que nos engajamos durante toda a vida, não tem criador visível nem invisível porque não é criada”³⁶.

Bakhtin argumenta ainda mais uma vez: “*Eu não iniciei a vida*”, nem posso abrir-me uma brecha que me torne o “*iniciador ativo da vida em que se encontraria a responsabilidade dos valores do sentido*”; “*a seqüência dos meus atos vem alinhar-se numa série que eu não iniciei*” (1992, p. 191-192).

Na pergunta: “Quem sou?” ouve-se a pergunta: “Quem são meus pais, quais são minhas origens?” Sou somente o que já sou; não posso negar meu *já-aqui*

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*, p. 198.

existencial pois não é a mim que ele pertence, mas à mãe, ao pai, às origens, à nação, à humanidade.
[...] essa determinação me é dada dentro de mim e eu não poderia opor-me a ela dentro de mim mesmo: em termos de valores, não existo *fora da genealogia*³⁷.

2.2 As forças formadoras do discurso: entre a dialogia e a soberania

O pensamento bakhtiniano nos leva a pensar nas forças que tornam as relações dialógicas tensas ininterruptamente: uma palavra é como uma arena na qual os valores e as forças sociais são de orientação antinômica – de oposição, contradição, paradoxo – se entrecruzam, se interagem de forma viva (BAKHTIN, 1992a). O autor vai usar a metáfora, trazendo conceitos das ciências exatas para tentar explicar este movimento vivo, ora convergente ora divergente, da palavra; ora agrega, ora desagrega os sujeitos em suas relações dialógicas: as *forças centrípetas* – tendências centralizadoras, narcísicas – e as *forças centrífugas* – tendências alteras, democráticas.

Quando nossas ressalvas, nossas réplicas à palavra do outro são frutos de uma visão amadurecida a partir de uma posição exotópica agregadora, tendemos a aderir ao interesse pela dialogicidade e não pela arbitrariedade e imposição de nosso pensar. A posição exotópica amadurecida vai ao encontro do desejo de liberdade e autonomia que coincide nos sujeitos e contradiz ao desejo de soberania de um sobre o outro. Para Arendt (2005, p. 41), “se a soberania e a liberdade fossem a mesma coisa, nenhum homem poderia ser livre; pois a soberania, o ideal da inflexível auto-suficiência e autodomínio, contradiz a própria condição humana da pluralidade”.

Há nas relações dialógicas uma força narcísea que propulsiona uma tentativa velada de um ser soberano pela aprovação ao seu discurso e sua ação, mesmo que para alcançar tal supremacia, tenha inclusive de denegrir a imagem do outro ou simplesmente, marcar sempre e com forte entonação as peculiaridades julgadas pejorativas ou negativas do outro. Esta é uma forma de privação de liberdade.

Arendt (2005) argumenta que quando um ser humano é privado de liberdade e de visibilidade, ele não pode deixar marcas de sua existência; quando é condicionado a apenas se comportar de acordo com determinados moldes pré-estabelecidos arbitrariamente, não podendo jamais *agir*, não pode ser imortal e eterno. E a autora escreve: “Pois, embora o mundo comum seja o terreno comum a todos, os que estão presentes ocupam nele diferentes lugares, e o lugar de um não pode coincidir com o de outro, da mesma forma como dois objetos não podem ocupar o mesmo lugar no espaço” (p. 67).

³⁷ *Ibid.*, BAKHTIN, 1992b, *et. seq.*

Para Castoriadis (1991), quando o poder de liderança se torna dominação de um sobre o outro, não constrói autonomia da coletividade, mas sim a heteronomia social e, quando mais grave, a anomia dos sujeitos.

A alienação é outra forma de privação de liberdade. Viver na sociedade sem vontade e participação política efetiva é, segundo Castoriadis (1991 p. 115), substituir “o pai particular pelo pai social anônimo”. A dimensão própria de sociedade não é uma família, mas uma “rede de relações entre adultos autônomos”³⁸.

Os argumentos de Arendt (2005) sobre a dimensão sócio-política pode ser colocada em interlocução com Castoriadis e Bakhtin:

O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência [...]. Mas esse mundo comum só pode sobreviver ao advento e à partida das gerações na medida em que tem uma presença pública (p. 65).

É possível aproximar algumas idéias desses teóricos. Arendt vai trazer a noção de *privação* que, a meu ver, se aproxima das noções de *reificação*, *heteronomia*, *anomia* e *alienação* trazidas por Castoriadis (1991). Vejamos o que diz a autora:

Isto pode ocorrer nas condições do isolamento radical, no qual ninguém mais pode concordar com ninguém, como geralmente ocorre nas tiranias; mas pode também ocorrer nas condições da sociedade de massas ou de histeria em massa, onde vemos todos passarem subitamente a se comportar como se fossem membros de uma única família, cada um a manipular e prolongar a perspectiva do vizinho. Em ambos os casos, os homens tornam-se seres inteiramente privados, isto é, privados de ver e ouvir os outros e privados de ser vistos e ouvidos por eles. São todos prisioneiros da subjetividade de sua própria existência singular, que continua a ser singular ainda que a mesma experiência seja multiplicada inúmeras vezes. O mundo comum acaba quando é visto somente sob um aspecto e só se lhe permite uma perspectiva (ARENDR, 2005, p. 67-68).

O componente centralizador da força centrípeta está em constante tensão e em contradição com o componente alteritário da força centrífuga. Ambas são constitutivas dos enunciados, sendo as centrífugas as que impulsionam as relações democráticas e as centrípetas, aquelas que impedem a liberdade de relações dialógicas e contribuem para a *reificação*, conceito que é amplamente discutido por Castoriadis (1991) que o define como uma tendência com a qual lutamos constantemente, e que, por meio de uma ação revolucionária, da *práxis*, impedimos que este processo de desumanização e coisificação humana se consolide integralmente.

As forças centrípetas “buscam impor uma centralização enunciativa no plurilinguismo da realidade”; e as forças centrífugas, “procuram minar”, por intermédio “da derrisão e do

³⁸ *Ibid.*

riso, essa tendência centralizadora” (FIORIN, 2006, p.173). As ditaduras são centrípetas, negam a alteridade, fortemente narcíseas; e democracias são centrífugas.

Eco e Narciso são a própria negação do dialogismo. As ditaduras, em seu afã centrípeto, apresentam um forte componente narcísico, tentando negar a alteridade, impondo sua identidade e exigindo que os outros a ecoem. No entanto, essa mesma identidade é constituída dialogicamente (BAKHTIN, 1989, 1998 *apud* FIORIN, 2006, p. 173).

É preciso tomar reflexiva e criticamente o pensamento bakhtiniano sobre a questão da natureza sócio-histórica do enunciado e, especificamente, das formações discursivas dos sujeitos. Apliquemos à reflexão de Bakhtin (1992b) sobre a “estreiteza dos horizontes históricos de nossa ciência literária” às nossas reflexões sobre as estreitezas que provocamos nas profundezas insondáveis de sentidos contidos nos discursos:

Estreitamos terrivelmente tudo isso com nossa seleção e com a modernização do que foi selecionado. Empobrecemos o passado sem nos enriquecer. Estamos sufocando, prisioneiros de idéias tacanhas e uniformizadas ³⁹.

Podemos ainda aproximar o pensamento de Castoriadis sobre as significações imaginárias sociais do terreno da linguagem com o de Bakhtin sobre o “simpósio universal” (1989, *apud* FIORIN, 2006, p. 173), relacionado à formação social específica. Para Bakhtin, os signos criados por um grupo organizado alimentam a consciência individual e refletem sua lógica e suas leis. Esta lógica é a lógica da interação semiótica de um grupo social (BAKHTIN, 1992a) e os enunciados são “ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais” a moldar cada um dos signos ideológicos. “A palavra está presente em todos os níveis de compreensão e em todos os atos de interpretação” (p.38). Os elos da cadeia da comunicação verbal podem levar ao desenvolvimento de relações dialógicas que permitam o bem estar da coletividade, o crescimento mútuo, a autonomia dos seres humanos implicados nesta relação intersubjetiva.

Para Castoriadis (1991),

Uma língua só é língua na medida em que novas significações, ou novos aspectos de uma significação, podem sempre nela emergir, e emergem constantemente [...] na medida em que oferece aos locutores a possibilidade de *se localizar* em e por aquilo que dizem *para aí moverem-se*, de se apoiar no mesmo para criar o outro, de utilizar o código das designações para fazer aparecer outras significações ou outros aspectos das significações aparentemente já dados (p. 398).

³⁹ *Ibid.*, p. 380.

2.3 A intersubjetividade humana e a arte como *re-presentação da vida*: as multifaces do herói

Para trabalhar este tema, optei por um aporte teórico relativamente diversificado que se aproximasse das teorias estudadas de Bakhtin (1992a, 1992b), Castoriadis (1991), Arendt (2005) e Vigotski (1998, 2003, 2005, 2007). Primeiro, tratemos de alguns pontos do pensamento e da arte grega antiga, estudados por filósofos contemporâneos e algumas apropriações destes pontos pela Psicanálise, retornando por fim aos teóricos estudados nesta pesquisa, uma vez que em todos eles, encontra-se uma analogia entre a vida humana e a do herói. A leitura de diferentes autores me levou a compreender esta analogia, sob posições *exotópicas* variadas, permitindo uma experiência de vários movimentos interlocutivos com os sujeitos pesquisados, dentre os quais busco expor nesta seção.

O povo grego tinha duas grandes sensibilidades: uma para o sofrimento e outra para arte. Diante da dor da existência, a arte surge como uma forma de intensificação da vida: as mulheres belas e os heróis valentes eram objetos de admiração, e ainda os utensílios feitos com arte⁴⁰. Os deuses olímpicos foram criados para divinizar o que existe, constituindo-se a arte apolínea numa forma de subjetivação fundada na exterioridade.

Podemos dizer que os gregos, por outro lado, buscaram na arte trágica, uma forma de lidar com o *instinto estético dionisíaco*⁴¹, que resultava na ausência de forma, na embriaguez, na desmesura, na morte. A arte trágica surge como uma forma de conviver com a *hybris* - aquilo que é incontrolável no ser humano, a pulsão -, dando-lhe um contorno através da arte. Nas tragédias gregas, é como se o homem grego tivesse sido salvo mais uma vez pela arte (MACHADO, 1985). O homem passa a ser considerado o autor de sua própria decisão. A origem de suas decisões voluntárias ou, em geral, de quaisquer emoções ou sentimentos já não é concebida como determinação dos deuses, como na concepção de homem em Homero (SNELL, 1992).

Em *Édipo Rei*, a situação inicial é de calamidade e de ignomínia, “que fez parar a vida de modo que o mundo dos seres humanos não mais se comunica com o mundo divino” (VERNANT, 1970, p. 288). O autor ainda acrescenta em sua análise que é na verdade “a

⁴⁰ Cf.: SNELL, 1992.

⁴¹ A expressão refere-se ao instinto estético da natureza e faz alusão também ao culto grego prestado ao deus Dionísio de uma religião estrangeira que teria vencido a resistência apolínea. A arte trágica (o dionisíaco artístico) teria sido um antídoto contra o dionisíaco orgiástico (MACHADO, 1985).

Cidade que se coloca no palco e representa a si mesma”⁴²; argumento que se aproxima das idéias de Vigotski (1998) que reconhecia a arte como técnica social do sentimento.

Para Arendt (2005), “a fonte imediata da obra de arte é a capacidade humana de pensar” (p. 181). Nelas,

[...] a reificação é algo mais que mera transformação; é transfiguração, verdadeira metamorfose [...]. As obras de arte são frutos do pensamento, mas nem por isso deixam de ser coisas. Naturalmente, a reificação que ocorre quando se escreve algo, quando se pinta uma imagem ou se modela uma figura ou se compõe uma melodia tem a ver com o pensamento que a precede; mas o que realmente transforma o pensamento em realidade e fabrica as coisas do pensamento é o mesmo artesanato que, com a ajuda do instrumento primordial – a mão do homem – constrói as coisas duráveis do artifício humano (p. 182).

Os atores encenam a catástrofe final nas peças trágicas, suscitando no público terror e piedade pelos seres humanos bons e dignos sendo destruídos com total impotência e falta de controle da situação. *O terror*, por ver o fim trágico do herói. Como em *Édipo Rei - o exemplo de tragédia perfeita* -, que mata seu pai, casa-se com sua mãe e no final cega-se em punição purgativa. A *piedade* ou a compaixão é uma sensação causada pela desgraça dos heróis trágicos (MACHADO, 1985). Para VERNANT (1970, p. 292), os heróis trágicos “se encontram nas encruzilhadas da ação, num mundo onde todos os valores legais são ambíguos e enganosos e, quando esses homens escolhem o Bem, de repente o bem passa para o outro lado e sua escolha do Bem torna-se criminosa”. A ação é julgada não pela intenção, mas pela consequência. O destino são forças imprevisíveis que determinam a vida. Há o poder de decisão, mas não o controle do destino próprio dos deuses.

A tragédia grega põe no palco heróis do seu passado e, através do diálogo com seus heróis, a cidade coloca a si própria em questão, confrontando os dois sistemas de valores. Há o debate entre o coro (que representa a cidade) e protagonistas (que representam heróis), levantando questões sobre cidade e sobre o próprio homem, especificamente provocando uma mudança no homem, opondo-se a uma visão épica na qual o homem não é visto refletindo sobre suas ações.

Pela *re-presentação* a vida se torna possível. A estratégia não é mais a de reprimir as pulsões, mas transformar o elemento dionisíaco, integrando-o de forma que pela representação a emoção possa se descarregar. A força destas emoções é um prazer causado pela *mimesis* (imitação) destas personagens, que leva à *catarse* das emoções. A catarse é uma

⁴² *Ibid.*, p. 291.

mistura de alívio e prazer. Nada relacionado a uma "purificação do Espírito", ascese, ou algo semelhante. Vigotski (1998) escreveu:

Quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. (...) A arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser (p. 315).

Esta forma literária - a *tragédia* – se assemelha à psicanálise quanto à articulação de três fatos que ambas parecem admitir, segundo Sousa (1999, p. 309s):

- 1) A exposição dos conflitos íntimos humanos em seus contextos reais, isto é, nas relações pessoais. A encenação funcionava, assim, como um espelho dos conflitos vividos pelos espectadores em geral;
- 2) A reflexão, individual ou não, sobre estes conflitos, inevitável, de um modo ou de outro, após a apresentação da peça;
- 3) A esperança de algum tipo de benefício humano como consequência dos dois fatos anteriores.

Para Machado (1985, p.30), “nessa antítese, que faz pensar, nós pressentimos a suprema avaliação da individuação”. E pela arte, pela criação da “bela aparência” conseguimos dar um contorno à pulsão (*Hybris*), limitando-a, sublimando-a, a fim de que “a verdade não ecloda”⁴³.

A tragédia informa aos homens que sua condição é frágil, mas “se somos frágeis, pela razão nos tornaremos fortes, porque pelo conhecimento aprenderemos a controlar estas forças do caos” (SOUSA, 1999, p.310).

Vigotski (1998), ao estudar os mecanismos psicológicos da arte, retoma o princípio freudiano de catarse que se baseia na idéia de evasão das tensões e pulsões, facilitadas ou viabilizadas através de imagens e narrativas simbólicas. Tal imaginário propiciaria uma satisfação (ilusória) capaz de derrotar (provisoriamente) a eterna condição humana de impotência e de frustração. O autor argumenta que Freud considerava que, pelas brincadeiras e devaneios, a criança concretiza emoções angustiantes, por um mecanismo de transferência ou do deslocamento, unindo antigas emoções a novas representações. A arte atuaria como terapia para o artista e para o espectador um meio de afastar o conflito com o inconsciente sem cair na neurose (Vigotski, 1998). Para Vigotski, é certo que não suportaríamos nossa condição humana se os sentimentos transitassem pelo nosso inconsciente e consciente da mesma forma que faz o pensamento. A arte evoca sentimentos opostos entre si provocando curto-circuito e destruição, pela reação estética de purificação de emoções: do desprazer para

⁴³ *Ibid.*, p. 22.

o prazer, da angústia para a *tranquilização* da emoção; podendo desencadear uma descarga e posterior transformação dos sentimentos. “A arte assim se transforma em um poderosíssimo meio para atingir as descargas de energia nervosas mais úteis e importantes” ⁴⁴.

No entanto, Vigotski alerta para o risco que se corre ao esquecer que essas formas de deslocamento e aquilo que se desloca são determinados por situações sociais do leitor e do poeta. O autor aponta o caráter de construção histórica e social presente no ato criador e essa sua concepção o diferencia de Freud. A arte se distingue do sonho e da neurose porque seus produtos são sociais, “recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material” (VIGOTSKI, 1998, p. 308). Como acontece entre o vinho e a uva,

[...] a natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte ⁴⁵.

Segundo a leitura vigotskiana do pensamento marxista, a consciência é a única diferença entre o homem e os demais animais e por isso mesmo, a arte não pode ser explicada pelo pequeno círculo da vida individual, exigindo uma explicação de um grande ciclo da vida social. “Como o inconsciente, a arte é apenas um problema; como solução social do inconsciente, é a resposta mais provável a esse problema” (VIGOTSKI, 1998, p. 99).

As análises de Brayner (2005) também são perpassadas por estas questões levantadas por Vigotski e trazidas aqui. Para ele, as soluções estéticas individualistas beiram a um “narcisismo patológico”, podendo representar certo imobilismo dos indivíduos diante dos conflitos sociais e políticos, ao invés de uma autoconstrução subjetiva, permanente e histórica, que significaria um “recusar” “e escapar, ainda que provisoriamente, da captura social da subjetividade” (BRAYNER 2005, p. 70). Esta viagem aos mundos interior e exterior coloca em engrenagem os mecanismos psicológicos da arte, levando o ser humano a “ultrapassar limites fixados, abandonando contextos estereotipados para criar novos contextos” ⁴⁶.

Tentemos fazer uma ponte entre a teoria vigotskiana sobre as leis e os mecanismos psicológicos da arte a que me reportei anteriormente e a teoria de Cornelius Castoriadis, para avançar na discussão, adentrando um pouco no seu pensamento filosófico-político sobre a intersubjetividade e a imaginação.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 270.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 307.

⁴⁶ *Ibid.*

Castoriadis é considerado “continuador e crítico da tradição filosófica e psicanalítica” (COLECLOUGH, 1999, p. 294). De 1968 a 1971, o filósofo desenvolveu estudos sobre a linguagem; porém a sociedade continuou sendo o objeto central de sua investigação e em seus últimos trabalhos publicados, as idéias sobre *imaginário radical*, *as significações imaginárias sociais*, *a sociedade instituinte e a sociedade instituída*, entre outras, foram retomadas e repensadas como ponto de partida, como ele mesmo diz no prefácio de seu livro *A instituição imaginária da sociedade*.

Castoriadis retoma e revaloriza o papel da imaginação no processo de socialização, na criação de um indivíduo social através das inter-relações que surgem com o dizer e o fazer dos outros. Portanto, nesta concepção, o autor considera que o vínculo entre significante e significado não é rígido, pois a criatividade e a liberdade estão implícitas em toda a criação cultural. O sujeito não é abstrato, constitui-se através das práticas sociais fundamentadas na rede simbólica institucional estabelecida pelo imaginário social constituinte de cada sociedade. A história é o lugar da encarnação das significações e estas são parte de um todo, significam a partir de um contexto social. E mais: “os tipos de motivação (e os valores correspondentes que polarizam e orientam a vida dos homens) são criações sociais, que cada cultura institui valores que lhe são próprios e conforma os indivíduos em função deles” (1991, p. 37).

Castoriadis conclui: “Ter uma experiência da história enquanto ser histórico é ser *na e da história*, como também ser *na e da sociedade*” (1991, p. 47). E é nesse contexto de argumentação que o autor trata da questão da autonomia e da heteronomia ou alienação social. O autor afirma que a premissa fundamental da teoria marxista “de que na economia capitalista os homens, proletários ou capitalistas, são efetiva e integralmente transformados em coisas, reificados” (CASTORIADIS, 1991, p.27), deve ser contestada, pois, para ele, o processo de *reificação* nunca pode ser consolidado de forma integral como pensava Marx, justamente porque a *imaginação radical* propulsiona um projeto e um dizer/fazer lúcido, uma ação revolucionária das classes sociais contra esta tendência à desumanização e a favor da autonomia social. Nesse processo histórico-dialético, a luta contra a *reificação* humana, na verdade, acaba sendo a mola-mestra propulsora, condição *sine qua non* do funcionamento capitalista.

A significação imaginária que instituiu a escravidão, a exploração e a espoliação de seres humanos está relacionada com a definição que a sociedade fez e faz de suas necessidades e com a imagem que faz do mundo.

Tratar um homem como uma coisa ou como puro sistema mecânico não é menos, mas *mais* imaginário, do que pretender ver nele uma coruja, isso representa um outro grau de aprofundamento no imaginário; pois não somente o parentesco real do homem com uma coruja é incomparavelmente maior do que o é com uma máquina, mas também nenhuma sociedade primitiva jamais aplicou tão radicalmente as conseqüências de suas assimilações dos homens a outra coisa, como o faz a indústria moderna com sua metáfora do homem autômato (CASTORIADIS, 1991, p. 189-190).

A *imaginação radical* por sua vez pode levar o desejo humano a um projeto radical de transformação da sociedade, a uma busca de suas condições na história efetiva e de seu sentido na situação e atividade dos homens que poderiam realizá-la, impedindo que os homens sejam reificados por um sistema político e econômico, pois, segundo Castoriadis (1991), “a idéia de práxis pressupõe que a realidade histórica como realidade da ação dos homens é o único lugar onde as idéias e os projetos podem adquirir sua verdadeira significação” (p. 82-83). E ainda, “a idéia central da revolução é que a humanidade tem diante de si um verdadeiro porvir, e que este porvir não é simplesmente para ser pensado, mas para ser feito” (p. 86).

Um fazer lúcido é aquele que não se aliena na imagem já adquirida desta situação por vir, que a modifica a cada passo, que não confunde intenção e realidade, desejável e provável, que não se perde em conjecturas e especulações quanto aos aspectos do futuro que não importam para o que deve ser feito agora ou quanto aos quais nada podemos; mas que não renuncia também a esta imagem, porque então não somente ‘ele não sabe aonde vai’, como também não sabe nem mesmo mais aonde *quer* ir (...) (CASTORIADIS, 1991, p. 108).

Portanto, a abordagem da arte como reação estética vai além da crença de que ela permite um “vôo do espírito” num mundo utilitarista e mercantilista, a salvação do sujeito e seu reencantamento pela vida⁴⁷, o que seria caracteristicamente subjetivista e alienante. Defendo como Castoriadis (1991) a idéia de que *a imaginação desperta, encoraja, impulsiona, provoca, re-presenta, reinterpreta e reinventando o passado no presente*. Pela arte criadora, o imaginário e a fantasia vão ao encontro de elementos opostos presentes no processo dinâmico da vida sócio-histórica. A possibilidade de um outro fim nos amedronta, é verdade, nos desestabiliza e desinstala: ficamos sem saber quem é o herói e quem é o autor. Quando reconhecemos que o poder de transformar está no dizer/fazer de todos os atores sociais, nos despimos do sentimento de soberania de um sobre os outros. Assim, argumenta Arendt (2005):

O poder só é efetivado enquanto a palavra e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para revelar realidades, e os

⁴⁷ Utilizei a análise de Brayner (2005) sobre a temática da relação Literatura e Educação, ciente de que se tratava de um outro contexto de discussão: a produção pedagógica literária na formação do educador. Busquei uma aproximação entre seu pensamento e o que está sendo argumentado neste trabalho.

atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades [...]. Enquanto a força é a qualidade natural de um indivíduo isolado, o poder passa a existir entre os homens quando eles agem juntos, e desaparece no instante em eles se dispersam (ARENDT, 2005, p. 212).

Se pela explicação das leis e mecanismos psicológicos da arte chego à compreensão da reação estética emocional que o ato criador nos provoca, por outro lado, embora consonante, pela explicação filosófico-política, compreendo a capacidade de imaginação radical do sujeito histórico e social de transformar realidades, se *revelando na experiência da estrada e se forjando na temporalidade da viagem* (AMORIM, 2006). Compartilho de Castoriadis (1991) a certeza de que “a história fez nascer um projeto, esse projeto nós o fazemos nosso, pois nele reconhecemos nossas mais profundas aspirações e pensamos que sua realização é possível”; “estamos aqui, neste exato lugar do espaço e do tempo, entre estes homens, neste horizonte” (p. 122).

Vigotski (1998) fala a respeito das possibilidades de escolha usando a metáfora da aeronave: escolher a aeronave que contraria o vôo, aquela mais pesada que o ar: na pressão de ser arrastada para baixo, luta ativa e dinamicamente e, pela superação dessa oposição, conseguir o verdadeiro vôo: “quando vemos com nossos próprios olhos que a superação do material é mais pesada que o ar, então experimentamos a verdadeira alegria do vôo, aquela ascensão que propicia a catarse da arte” (p. 287).

O *herói* é aquele que consegue escapar da captura da própria subjetividade e pelo imaginário radical procura junto com outros heróis, “o complemento necessário para o alcance da autonomia da totalidade da sociedade”, para constituírem, de forma ativa, “novas instituições” e “novas maneiras de viver” (CASTORIADIS, 1991, p. 162).

Retornando a Arendt (2005), ela complementaria: “Só podemos saber quem um homem foi se conhecermos a história da qual ele é o herói [...]; tudo o mais que sabemos a seu respeito, inclusive a obra que ele possa ter produzido e deixado atrás de si, diz-nos apenas *o que ele é ou foi*” (p. 199). Pois, “ao contrário da fabricação, a ação jamais é possível no isolamento. Estar isolado é estar privado da capacidade de agir [...]; a ação e o discurso são circundados pela teia de atos e palavras de outros homens, e estão em permanente contato com ela”⁴⁸.

Os problemas considerados como reais pela nossa sociedade atual, somente poderão ser resolvidos por nós, homens, porque somos capazes do imaginário. Mas a idéia de uma nova sociedade não seria uma demagogia, “compensação imaginária” diante da tragédia

⁴⁸ *Ibid.*, p. 201.

humana ou projeto? “Um revolucionário não pode estabelecer limites para seu desejo de lucidez”, diria Castoriadis (1991, p. 112). E mais:

Não existe ‘alguma coisa’ que os homens queiram profundamente e que até agora não puderam ter porque a técnica não era suficiente ou mesmo porque a sociedade permanecia dividida em classes. Os homens foram, individual e coletivamente, esse querer, essa necessidade, esse fazer, que de cada vez se deu um outro objeto e através disso uma outra ‘definição’ de si mesmo ⁴⁹.

Para Bakhtin (1992b),

[...] o plano de fundo, o que se passa às costas do herói e não lhe é visível nem conhecido, pode tornar risíveis sua vida e suas pretensões: um pequeno homem contra o fundo imenso do universo, um pequeno saber contra um fundo de ignorância, a certeza de ser o centro de tudo, de ser excepcional, confrontada com uma idêntica certeza nos outros – em todos esses casos, o fundo é utilizado para desnudar, mas também pode adornar, ser utilizado para heroificar o herói que sobe ao palco (p. 41).

Existir e ser reconhecido não por possessão nem pela fantasia. Ajudar o outro “a eliminar de sua vida a farsa grotesca e não a tragédia; é permitir que ele veja enfim os problemas reais de sua vida e o que podem contar de trágico” (CASTORIADIS, 1991, p. 115). Muito poucos sofrimentos são inevitáveis tragédias humanas, em sua maioria são resultantes da “transformação dos homens em fantoches por outros fantoches que os ‘governam’” ⁵⁰. Além disso, é preciso às vezes que nos surpreendamos uns aos outros, como uma nova forma de provocação e de tentativa de nos despertarmos reciprocamente.

Desejar que o outro desenvolva sua expressividade, sua capacidade inferencial e argumentativa é promover a ação e não a aquisição de comportamentos desejáveis para que um indivíduo se enquadre dentro de um sistema; é reconhecer o outro como herói. Nossas atitudes uns com os outros, nossas relações dialógicas podem favorecer menor ou maior visibilidade do outro. Do contrário, podemos privar o outro de uma relação objetiva com os outros, ao que Arendt chama de direito à *privatividade*, decorrente do fato de ser visto e ouvido pelos outros; realizar algo mais permanente que a própria vida. É o direito à individualidade, singularidade, originalidade; direito a ser herói. Para a autora, a “privação da privatividade reside na ausência de outros” (ARENDT, 2005, p. 68). Bakhtin nos levaria a concluir: somente um dialogismo incessante e uma posição exotópica madura nos fazem *ver* o outro não como um fantoche, mas como um herói.

A singularidade e a pluralidade são próprias da condição humana, e compreender isso deve nos levar a desafiar a nossa capacidade de indignação contra qualquer forma de

⁴⁹ *Ibid.*, p. 163.

⁵⁰ CASTORIADIS, 19991, *et. seq.*

reificação, de apequenamento do ser humano, tão denunciada por Freire (1998); imputando-nos uma reassunção consciente das exigências de uma práxis revolucionária; para que nossos discursos e ações produzam histórias, pois, “na ação e no discurso, os homens mostram quem são [...] quando as pessoas estão com outras, isto é, no simples gozo da convivência humana, e não ‘pró’ ou ‘contra’ as outras” (ARENDT, 2005, p. 192).

Perguntemos sempre a nós mesmos, subjetiva e objetivamente, como aconselha Castoriadis, para nos conservarmos revolucionários e não perseguirmos uma quimera:

Será que meu desejo é desejo de poder? Mas o que eu quero é a abolição do poder no sentido atual, é o poder de todos. O poder atual é que os outros são coisas, e tudo o que quero opõe-se a isso. Aquele para quem os outros são coisas, é ele próprio uma coisa e eu não quero ser coisa nem para mim nem para os outros. Não quero que os outros sejam coisas, não teria o que fazer delas. Se posso existir para os outros, ser reconhecido por eles, não quero sê-lo em função da posse de uma coisa que me é exterior – o poder; nem existir para eles no imaginário. O reconhecimento do outro só vale para mim na medida em que eu mesmo o reconheço (1991, p. 115).

O mundo das significações “instaura condições e orientações comuns do factível e do representável” (CASTORIADIS, 1991, p. 413), organizando a sociedade, porém, sempre podendo ser alterada pelo “fazer e o representar/dizer social”, o que descarta qualquer possibilidade de determinismo.

O processo da instituição social do indivíduo, isto é, da socialização da psique, é indissociavelmente o de uma psicogênese ou *idiogênese*, e de uma sociogênese ou *koinogênese*. É uma história da psique, no decurso da qual esta se altera e se abre para o mundo social-histórico, através, também de seu próprio trabalho e de sua própria criatividade; e uma história de imposição à psique, pela sociedade, de uma maneira de ser que a psique jamais poderia fazer surgir a partir de si mesma e que fabrica-cria o indivíduo social ⁵¹.

O indivíduo social surge como “coexistência sempre impossível e sempre realizada, de um mundo privado (*kosmos idios*) e de um mundo comum ou público (*kosmos koinos*)” (CASTORIADIS, 1991, p. 413). O fluxo representativo não cessa de criar representações e auto-representações da psique, colocando em imagens, fazendo emergir figuras, num processo contínuo, mesmo quando não há estimulação exterior. Segundo Castoriadis, a imposição da relação com o outro e com os outros provoca uma *sucessão de rupturas* e consequentes *construções sucessivas* à psique. O poder do outro só é destituído na psique à medida que também esse outro é destituído do seu poder sobre as significações. Entretanto, a psique retoma as formas socialmente instituídas com todas as suas significações, consistindo este processo numa “interface de contato entre o mundo privado e o mundo público ou comum”

⁵¹ *Ibid.*, p. 343.

(1991, p. 355), de forma que haja “representações/ significações alteradas e novas” ⁵². O inconsciente *ressignifica* o objeto pela sublimação, desviando-o e modificando-o para outro fim.

Nesse sentido, quero trazer novamente o interdiscurso para o foco das atenções, apoiando-me novamente em Bakhtin e Arendt.

A cultura atual agrava nossa dificuldade de ser e de ser com os outros, multiplicando os obstáculos à liberdade de cada um de nós. Querer o poder de todos é não querer ser coisa e nem querer que os outros o sejam; rejeitando a tendência ao *apequenamento* que insiste em se fazer presente nos contextos sociais, que se revelam sob diversas formas, inclusive nas formas discursivas. “Só no completo silêncio e na total passividade pode alguém ocultar quem é” (ARENDT, 2005, p. 192). O ser humano deseja revelar-se e revela-se pelo discurso e pela ação, mas a história da humanidade e nossa presença nesta história nos permitem dizer como Arendt que

[...] os homens persistem em fabricar, fazer e construir, embora estas faculdades se limitem cada vez mais aos talentos do artista, de sorte que as respectivas experiências de mundanidade escapam cada vez mais à experiência humana comum [...], também a ação passou a ser uma experiência limitada a um pequeno grupo de privilegiados; e os poucos que ainda sabem o que significa agir talvez sejam ainda menos numerosos que os artistas, e sua experiência ainda mais rara que a experiência genuína do mundo e do amor pelo mundo (2005, p. 337-338).

Cada sujeito, um herói de uma história. Cada história, incontáveis autores. Cada sujeito, um elo no fio do discurso, em suas mais variadas formas. Em cada discurso e ação, a certeza de que “os homens, embora devam morrer, não nascem para morrer, mas para começar” (ARENDT, 2005, p. 258).

Para o pensamento bakhtiniano, o enunciado é apenas um elo entre os elos da cadeia da comunicação verbal e sempre provoca uma responsividade, uma resposta do outro, sobretudo, quando o contexto de enunciação permite

[...] um processo lento e complexo de expulsão da palavra sacralizada do outro, e, de um modo mais geral, da palavra sacralizada e dotada de autoridade, infalível, incontestável, irrevogável. A palavra que, protegida em suas fronteiras sagradas, intransponíveis, é inerte, com possibilidades limitadas de contato e de combinação. Palavra que refreia e congela o pensamento. Palavra que exige a reiteração piedosa e não o desenvolvimento, a retificação, o complemento. Palavra exilada do diálogo [...] refreando o pensamento e a experiência viva (BAKHTIN, 1992b, p. 372).

Muitas vezes o que se vê socialmente nada mais é do que uma multiplicidade de monólogos entre alguns atores sociais, cada um tentando envolver de brilhantismo seus próprios enunciados, revelando uma espécie de “narcisismo patológico”; num processo

⁵² CASTORIADIS, 1991, p. 357.

mecânico de fala que em nada se assemelha ao processo dialógico que resulta de uma posição exotópica amadurecida na qual o enunciado configura-se num peso de valor de acontecimento, possibilitando aos sujeitos interlocutores um “revelar-se na experiência da estrada” e um “forjar-se” na temporalidade da viagem, provocando alterações recíprocas (AMORIM, 2006, p. 102). Arendt concluiria que o discurso traz à ação um caráter de revelação do sujeito:

De qualquer modo, desacompanhada do discurso, a ação perderia não só o seu caráter revelador como, e pelo mesmo motivo, o seu sujeito, por assim dizer: em lugar de homens que agem, teríamos robôs mecânicos a realizar coisas que seriam humanamente incompreensíveis. Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras (ARENDT, 2005, p. 191).

Termino este capítulo com Bakhtin (1992b) defendendo o amadurecimento do sujeito para assumir uma exotopia em seu cotidiano imediato e nas relações como sujeito sócio-histórico. O autor questiona as vantagens de o sujeito ensimesmar-se ou fundir-se com o outro; e argumenta sobre o componente *alteritário, dialógico e constitutivo do ser humano*.

Em que se enriqueceria o acontecimento se eu fundir-me com o outro: se de *dois*, passamos a *um*? Que vantagem teria eu em que o outro se funda comigo? Ele só verá e só saberá o que eu mesmo vejo e sei, ele somente reproduzirá em si mesmo o que em minha vida continua sem solução; é preferível que ele permaneça fora de mim, pois é a partir da sua posição que pode ver e saber o que, a partir da minha posição, não posso nem ver nem saber, sendo assim que ele poderá enriquecer o acontecimento da minha vida. Ao *somente* fundir-me com a vida do outro, limito-me a acentuar o que continua sem solução nessa vida, limito-me a duplicá-la numericamente. Do ponto de vista da produtividade efetiva do acontecimento, quando somos dois, o que importa não é o fato de que, além de mim, haja *mais outro* homem, *semelhante a mim (dois homens)*, e sim que, para mim, ele seja *o outro*; é nisso que sua simpatia por minha vida não é nossa fusão num único ser, não é uma duplicação numérica da minha vida, e sim um enriquecimento do acontecimento da minha vida, pois ele a vive de uma nova forma, numa nova categoria de valores – como vida de outro que é percebida diferentemente e recebe uma razão de ser diferente da sua própria. A produtividade do acontecimento não consiste na fusão de todos em um, mas na exploração da exotopia que permite à pessoa situar-se num lugar que é a única a poder ocupar fora dos outros (p. 102-3).

No próximo capítulo busco dialogar com a história da educação brasileira e com referenciais sócio-históricos contemporâneos que investigam a relação entre o jogo enunciativo e o aprendizado da Língua Portuguesa. Pensar as questões relativas ao fracasso escolar partindo da premissa de que seja necessário criar condições educativas e pedagógicas que *estimulem desde os primeiros anos de escolarização a reação e a produção de réplicas*, segundo a teoria da enunciação de Bakhtin, constituiu-se para mim num caminho. O professor deve desejar essa reação do aluno, como ato criador que renova e re-configura o já dito. Desejo como um *projeto revolucionário* que conduz à práxis em favor da autonomia social.

CAPÍTULO 3

COMPARTILHANDO UTOPIAS NOS FAZEMOS COMPANHEIROS

Das coisas desaparece o calor. Os objetos de uso diário repelem de si o homem, suave, mas persistentemente. Em suma, ele tem de desempenhar, dia após dia, para a superação das resistências secretas – e não apenas das abertas – que se opõem a ele, um trabalho descomunal. Precisa compensar a frieza delas com o próprio calor, para não congelar com elas, e empunhar com infinita habilidade os seus espinhos, para não sangrar neles.
Walter Benjamin ⁵³

O presente trabalho tomou por base estudos que giram em torno dos processos de ensino/aprendizagem da linguagem cujo respaldo teórico fundamenta-se nas perspectivas histórico-sociais baseadas em dois teóricos soviéticos, Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski, que vêm contribuindo para a concepção de linguagem como atividade tecida nas relações sociais; que reconhecem as questões de ordem psicológica que impactam nos processos de apropriação da linguagem, que segue a direção do interpsicológico para o intrapsicológico, com a formação da consciência na parceria com os mais experientes e das funções mentais superiores, tais como memória, atenção, percepção e a própria linguagem (SMOLKA & GÓES, 1993). Buscou ainda aproximações desses dois teóricos com o pensamento filosófico-político de Cornelius Castoriadis (1991) e Hannah Arendt (2005).

Embora meus estudos não tivessem a história da educação brasileira como temática central de investigação, o imperativo ético-político me impulsionou a questionar os descaminhos do sistema educacional brasileiro que traz em seu bojo os ranços e resquícios de autoritarismo, centralização, legalismo e tecnicismo, repressão à participação política lúcida, realista e consequente. Por outro lado, reconhecemos historicamente a procura por parâmetros que impulsionem os educadores a uma práxis educativa revolucionária, que os levem a ousar para além do possível (CASTORIADIS, 1991).

⁵³ Cf.: Walter Benjamin em “Obras escolhidas II – Rua de Mão Única (2000, p. 24).

3.1 Diálogos com a história da educação brasileira: elitização & inclusão

Para realizar esta pesquisa considere importante iniciar recorrendo a alguns conceitos, proposições teóricas e estudos historiográficos circundantes da educação brasileira, na tentativa de evidenciar, desde já, sua perspectiva sócio-histórica e, sobretudo, a dimensão ético-política que embasa minha práxis como ser humano mulher, mãe, cidadã, professora, e que, ao menos, pretendi alcançar durante toda a trajetória da realização deste estudo. A história se faz pelos discursos e pelas ações dos seres humanos, proposição esta que pode ser aplicada tanto em microanálise quanto macroanálise dos acontecimentos humanos, em histórias de vidas individuais e vidas coletivas.

A sociedade brasileira é profundamente marcada pelo acentuado privilégio de poucos e a exclusão ou marginalização da grande maioria. Basta lembrar alguns fatos históricos mais relevantes, a começar pela história perversa da escravidão indígena e negra no Brasil: enquanto na Europa os homens e animais eram substituídos pelas máquinas nos trabalhos pesados, aqui, a elite atrasada se fechava à modernidade e conseguia prolongar, ao máximo, a escravidão, dando-nos a glória de sermos o último país do planeta a acabar com a mais terrível das injustiças cometidas pelas sociedades humanas. O nascimento da República em 1889, não marcou o surgimento de uma nova sociedade; nenhuma revolução efetivamente ocorreu e os escravos apenas foram substituídos por ex-escravos e imigrantes, os barões do império pelos ministros da república, mantendo profunda exclusão social, situação na qual “uma minoria esbanja o supérfluo, enquanto a maioria não tem o estritamente necessário” (COTRIM, 1996, p. 93).

E a escola? Que cenas os atores desta instituição social protagonizaram até hoje e em que papéis sociais mais atuaram? Os educadores, de um modo geral, e os professores, especificamente, com que frequência na história de nosso país foram culpados e quando foram vítimas? Professores e alunos intercalaram papéis de heróis e de vilões? A história nos permite ver e afirmar que, tanto no seu presente quanto em seu passado, a escola desempenhou por vezes o papel de maquiadora, reprodutora da realidade social instituída, instrumento a serviço da ordem econômica, política e social. Mas, por outro lado, existiram muitas mulheres e homens deste país que se revelaram na experiência da estrada, pela própria práxis revolucionária, como pessoas que desejaram *se forjar* na temporalidade da viagem, assim como também uma nova sociedade (AMORIM, 2006); estando, portanto, de acordo com os argumentos de Arendt (2005, p.197) de que “as histórias, resultado da ação e do discurso, revelam um agente, mas esse agente não é autor nem produtor. Alguém a iniciou e

dela é o sujeito, na dupla acepção da palavra, mas ninguém é seu autor”. Por isso, há que se considerar a facticidade de nossa vida se desenvolver numa teia pré-existente de relações humanas; de estarmos envolvidos em contextos situacionais mesmo antes de nosso nascimento biológico e histórico; imbricados em conflitos e tensões - *teia na qual a ação humana produz histórias, reais e não ficcionais. Não somos autores ou criadores da história de nossa própria vida.*

É certo que a garantia legal do direito de todos à educação ainda não se verifica concretamente na totalidade brasileira. Mesmo onde as portas das escolas estão abertas, ou melhor, onde é garantida a acessibilidade ao sistema educacional, segundo princípios democráticos, pode se verificar o que costumo chamar de demonstração do *apartheid* educacional brasileiro, principalmente quando comparamos desempenhos dos alunos de redes oficiais e privadas de ensino em concursos de diferentes modalidades, especialmente aqueles destinados à seleção de candidatos ao ensino superior. Certamente, há outras variáveis nesta questão como, por exemplo, o ensino público nos grandes centros urbanos e das cidades do interior; o ensino das escolas federais, estaduais e municipais, a eficiência das pesquisas educacionais brasileiras, etc. Mas uma reconstrução historiográfica da educação brasileira não se constituiu o foco desta pesquisa nem tampouco tive a pretensão de adentrar-me numa análise panorâmica sobre a questão educacional. Interessa-me, sim, alguns fatos históricos que ilustrem algumas proposições pessoais, ou alheias, a que me apoio.

O direito à educação aparece pela primeira vez na Constituição brasileira de 1934, artigo 149, quando, a partir da década de 1930, o Brasil passava de um país agrocomercial exportador dependente, para um modelo nacional desenvolvimentista, baseado na industrialização, com predominância do urbano. Seguindo uma tendência mundial, também aqui as instituições sociais precisavam contribuir para que os trabalhadores fossem liberados para o serviço das fábricas e, para isso, funções básicas da família eram distribuídas para novos espaços coletivos especializados. A educação das crianças pertencentes à massa proletária era entregue às escolas (TOFFLER, 1980; COTRIM, 1996).

Para Oliveira (2003, p. 59), “o sistema caminhou inexoravelmente para uma concentração da renda, da propriedade e do poder”. O processo de urbanização no Brasil se deu com marginalização, com a população que afluía às cidades sendo transformada em “exército de reserva”, necessário à acumulação de capital.

Na análise de Aranha (1989, p.119), o propósito das políticas educacionais desse período era o de conseguir “a formação de mão-de-obra barata, não-qualificada, pronta para engrossar o exército de reserva – trabalhadores dispostos a se empregar por baixos salários.”

Nesse contexto sócio-econômico e político é que em 1932 foi publicado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* que defendia, segundo Aranha (1989, p.162), uma “escola leiga, nacional e gratuita, a organização da educação popular e a abolição dos privilégios”. As idéias *modernas* da educação difundidas em outros países influenciaram muito os educadores no Brasil, conforme análise de Cunha (1980). Como exemplo, o autor cita as idéias de John Dewey sobre a “pedagogia da escola nova”, cujo modelo de escola destinada à reconstrução da sociedade foi trazido para cá pelo educador Anísio Teixeira; como educador e político, teria trabalhado “intensamente dentro do Estado para que ele assumisse a tarefa de reconstrução social, utilizando para isso a escola pública, obrigatória e gratuita” (CUNHA, 1980, p.49).

Nas décadas posteriores, entre ditaduras militares e lutas de movimentos sociais e políticos, é possível identificar um sistema educacional dualista onde havia “um segmento destinado aos jovens das ‘classes menos favorecidas’ e outro segmento destinado à classe formada pelas ‘individualidades condutoras’, ambos destinados a reproduzir as situações pré-existentes.” (CUNHA, 1983, p.237). Vieram repressões, fim da ditadura, período de transição democrática, leis nacionais da educação, universalização do ensino básico, etc.; mas, conforme estudos de pesquisa realizados por Cunha neste período, enquanto para as crianças das classes dominantes e médias, a escola era “um prolongamento da primeira socialização, difusa, doméstica”, para as crianças oriundas da classe trabalhadora, a experiência escolar tornava-se cotidianamente “algo traumatizante”.

A inclusão das crianças oriundas das classes populares foi evidenciando “o quanto o sucesso escolar dependia de suportes sociais diferenciais oferecidos pelas famílias e o meio social, simultaneamente invisíveis e inacessíveis para a maioria dos novos usuários” (BRANDÃO, 2002, p. 122); aquilo que considero “apartheid” educacional brasileiro e que a referida autora denomina de “permanência da seletividade social da educação nos sistemas escolares”⁵⁴.

Em contato com as famílias de uma comunidade educativa podemos perceber que há um combate à alienação com relação às questões sócio-educacionais e forte resistência contra a tendência à reificação humana (CASTORIADIS, 1991). Muitas discutem a situação escolar dos filhos, o que aprendem e como aprendem; afligem-se diante das dificuldades de aprendizagem; indagam sobre o futuro, onde o sucesso profissional, as possibilidades de uma vida digna e de inclusão social para seus herdeiros são incertos e nada promissores (PATTO,

⁵⁴ *Ibid.*

2005; MELLO, 1985 *apud* PATTO, 2005). Principalmente para aqueles que têm seus filhos nas escolas públicas, salvo raras exceções, a realidade mostra-se difícil: o cenário educacional no Brasil, revelador de uma perversa segregação social, é sentida pelos próprios alunos e seus familiares.

Da mesma forma que “inventamos” a universalização da educação e a garantia do direito à escola, fomos também capazes de outra façanha: pela deterioração ideológica e material da escola pública, destiná-la àqueles que não podem comprar o ensino de qualidade capaz de atender à necessidade humana de desenvolvimento pleno. A escola foi gradativamente empobrecida pela falta de continuidade administrativa e pelos interesses particularistas nas políticas públicas; empobreceu-se pelo excesso de experimentalismo pedagógico e voluntarismo ideológico; e vem empobrecendo sob muitos aspectos a clientela a qual atende (CUNHA, 2005).

As desigualdades sociais no Brasil como vimos, até agora foram construídas e acumuladas ao longo do tempo, em todos os setores da vida social. Suas conseqüências não atingem apenas os excluídos. A violência das grandes cidades e do campo nos mostra que todos saem perdendo numa sociedade excludente. A democracia que para uns é uma espécie de ópio do povo, para outros é uma utopia, uma idéia-força sempre presente e jamais plenamente realizada ⁵⁵.

O sociólogo Herbert José de Souza, em entrevista concedida à AEC em 1991, numa de suas análises sobre a situação de desigualdade social no Brasil, define da seguinte forma a democracia:

A democracia é o igual e o diverso. O encontro de liberdades. A convergência da pessoa e da comunidade. Da sociedade civil e do Estado (administração do bem público). A democracia é o atendimento do básico e do transcendental. Do Pão e da Liberdade. Do finito e do infinito. Do Eu e do Nós. É a afirmação da consciência, no mundo de sua falsificação em relações coisificadas. Democracia é obra sem limites e, portanto, inacabável. Mas democracia é exatamente aquilo que fizemos dela e por isso é fundamental inventá-la a todos os níveis e a cada momento.

A busca de alternativas que viabilizem a cada criança o acesso aos recursos humanos e materiais que favoreçam o seu desenvolvimento global, principalmente nos seus primeiros anos de vida e, conseqüentemente, sua inclusão social, tem sido o esforço de muitos educadores brasileiros que compreendem a estreita relação entre desenvolvimento, cidadania e exclusão. O pleno desenvolvimento das potencialidades e habilidades individuais é direito de cada indivíduo para que possa exercer sua cidadania, compreendida como a construção do bem comum, superando interesses individuais ou de grupos. (MULTIEDUCAÇÃO, 1996).

⁵⁵ Revista publicada pela Associação das Escolas Católicas do Brasil, 1991.

Para que um sistema educacional seja considerado democrático, precisa apresentar uma variedade de estratégias que possibilitem atendimento a todos os educandos, independentemente das diferenças de cada um. A partir do momento em que a educação escolar é proclamada direito de todos os cidadãos e se torna espaço para a concretização desta igualdade, se efetua o papel de mediação da escola entre a origem e o destino social de cada aluno.

Muito já se discutiu e ainda se discute em diferentes linhas de pesquisa sobre os saberes necessários ao professor para que ele possa ensinar a todos os alunos, sendo capazes de planejar e realizar um trabalho didático-pedagógico facilitador da aprendizagem de todos. Um pouco nessa direção, Souza (1995) reforça a importância de um trabalho didático/pedagógico em sala de aula que favoreça o diálogo no processo interpessoal, onde haja “ligação entre a linguagem e a vida”, possibilitando confronto de valores e provocando mudanças ao nível intrapessoal. A obra da autora provoca o leitor a analisar o peso que tem a palavra, arma que pode ser usada tanto para construir pontes em defesa da vida para todos, quanto para destruir, coisificar e apequenar o “outro”. É preciso lembrar sempre que “tudo que diz respeito a mim chega à minha consciência mediante a palavra dos outros, com sua entoação valorativa e emocional” e que “a consciência do homem desperta a si própria envolvida na consciência alheia” (BAKHTIN, 1985 *apud* SOUZA, 1995).

As barreiras à aprendizagem vêm sendo pensadas e pesquisadas sob diversos ângulos, pois, conforme Carvalho (1999), as dificuldades são geradas por inúmeros fatores; alguns intrínsecos aos alunos e, outros em sua maioria, extrínsecos a eles.

Santos (2000) ressalta que as instituições educacionais devem providenciar a remoção dos obstáculos à aprendizagem através de estratégias à luz de princípios humanistas e democráticos, “como o da igualdade de valor e direitos entre seres humanos” (p. 160).

Sobre estas questões, Mettrau (1999) afirma “que as relações do cotidiano podem vir a favorecer ou não o desenvolvimento de potencialidades” e que a oportunidade de compartilhar as habilidades que cada um tem é um exercício de cidadania que favorece a inclusão.

Contudo, a realidade é que o nosso sistema educacional em todas as suas esferas, inclusive o interior das salas de aula, vêm contribuindo para perpetuar a discriminação e a injustiça social, reproduzindo o sistema de valores vigente em nossa sociedade. Segundo as análises de alguns estudiosos, não individualizamos o programa instrucional para todos os alunos nem oferecemos os recursos que cada um deles necessita para explorar interesses individuais no ambiente escolar. Muitos de nossos professores não estariam preparados para

modificar os sistemas de apoio para os alunos, de tal forma que eles possam atingir e consolidar experiências de sucesso e sentirem que verdadeiramente pertencem à sua escola e à sua sala de aula (SASSAKI, 1997; WERNECK, 1996; MULTIEDUCAÇÃO, 1996; HOFFMANN, 1996).

Estariam nossas crianças, adolescentes e jovens, vivendo essa experiência de escola? Há possibilidades reais de transformar esse rosto da escola pública? O que temos feito com a avidez pelo conhecimento desses sujeitos escolares?

A última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, sob o número 9394, define, no Artigo 13, as incumbências de um professor:

Os docentes incumbir-se-ão de:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, a avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

As incumbências do professor destacadas neste artigo, geralmente constam no regimento interno das escolas particulares e nas oficiais em documentos administrativos. Contudo, falta o essencial, ou talvez o essencial tenha ficado implícito demais: a necessidade de adesão do educador a um projeto político revolucionário, que promova a autonomia dos sujeitos sociais pela superação positiva do processo de alienação. O projeto como intenção e a práxis reflexiva como um *fazer pensante* (CASTORIADIS, 1991).

Ao finalizar esta seção, podemos afirmar que o reconhecimento da necessidade de buscar a capacitação das escolas para atender a todos os alunos, em seus diferentes ritmos de aprendizagem, constitui-se num grande desafio. Os currículos apropriados, as mudanças organizacionais, as estratégias de ensino, o uso de recursos e a parceria com outros setores da comunidade são algumas das muitas alternativas possíveis que devem ser debatidas nas escolas, com todos os membros da comunidade educativa.

3.2 O caráter multidimensional da linguagem e a diversidade das pesquisas

A temática da educação democrática tem sido o fio condutor de muitos estudos e pesquisas *em* educação ou *sobre* educação, em que o processo de ensino/aprendizagem é

tomado como foco dentro de uma discussão mais abrangente que é a do fracasso escolar. Pesquisas como as de Patto (1996), Kramer, Leite et al (1997) e outros, empenharam-se em desvelar as situações de preconceitos e a reprodução das desigualdades sociais no cotidiano escolar, detectando a ocorrência de um processo complexo de enfraquecimento originado no seio sócio-cultural no qual o aluno está inserido; e que prossegue se perpetuando através de discursos ora cientificistas e de práticas de intervenção longe de serem pedagógicas. Da mesma forma, a aquisição da linguagem escrita e possíveis distúrbios de aprendizagem desta, vêm sendo assuntos instigantes e intrigantes ao mesmo tempo. Aceita-se cientificamente que o potencial individual pode ser comprometido por questões de ordem “bio-psico-sócio-conjuntural-cultural” (GATTI, 2006). A criança e/ou sua família são responsabilizadas, na maioria das vezes, pela não-aprendizagem. Da mesma forma, há os que apontam o professor como o culpado pelo fracasso do aluno; e a escola reconhecida como estigmatizadora e criadora do estereótipo do aluno marginalizado, incapaz de adequação e competência (TEIXEIRA, 1992).

A escola cumpre um papel institucional de reprodutora social e qualquer mudança que vá de encontro a certas regras estabelecidas histórica e culturalmente, que abale o ‘*status quo*’, dependerá de um pensar e de um fazer coletivamente. A ponte entre teoria e prática não pode ser fixa; exige práxis, que não admite caminhos cristalizados e nos imputa muitas vezes a tarefa de romper com velhas estruturas, desconstruindo caminhos fixos que nos impedem de alçar vôos, vislumbrar novos horizontes.

Os problemas educacionais brasileiros são de natureza multifacetária. Alternativas possíveis de ação para solucionar os reais problemas educacionais somente poderão ser eficientes se considerarem toda a complexidade que lhes é circundante.

Muitas pesquisas em Ciências Humanas da atualidade vêm sendo realizadas a partir de abordagens que contemplam a complexidade na qual os processos educacionais estão envolvidos, e a tendência “de isolar as variáveis mais significativas para a interpretação do desempenho escolar parece cada vez mais distante”, como sinaliza Brandão (2002, p. 128). Assim, tanto as pesquisas de abordagem macrosocial quanto aquelas de viés microssocial vêm revelando o “caráter relacional do mundo social” ⁵⁶, o que torna a discussão mais amadurecida cientificamente a respeito do caráter excludente e reprodutor das relações sociais injustas e antidemocráticas da escola; o que permite avançar além das perspectivas pessimistas ou salvacionistas a respeito desta instituição social.

⁵⁶ *Ibid.*

A referida autora cita a obra de Pierre Bourdieu, especificamente, quando o pesquisador traz à reflexão os aprofundamentos teórico-empíricos sobre o *paradigma da reprodução* (BOURDIEU, 1975, *apud* BRANDÃO, 2002). Ainda nessa mesma obra, Brandão trava um diálogo com Anísio Teixeira para falar das históricas incongruências brasileiras, onde valores proclamados não correspondem a valores reais, onde contradições e dicotomias são as principais marcas das ações governamentais e não-governamentais.

Apoiando-se também em Bourdieu, Souza (2007, p. 18), em sua dissertação de mestrado sobre os ciclos de formação, faz uma análise interessante sobre os processos de “exclusão pelo interior” que ocorrem quando a mudança é superficial e não é fruto de um novo olhar e de uma “internalização” de novos valores.

Minha intenção foi a de investigar a possibilidade de uma prática pedagógica voltada para a dialogia entre os sujeitos em formação leitora/produtora, constitutivamente múltiplos, em toda a sua historicidade e organização sócio-cultural, considerando de antemão a dimensão dialógica da linguagem e partindo do respaldo teórico de que o interlocutor é quem dá sentido ao texto, sendo ele o primeiro determinante das condições de produções textuais (BAKHTIN, 1992b). Busquei analisar o cotidiano da sala de aula e o desenvolvimento de estratégias cognitivo-sociais para leituras e produções textuais que possibilitam situações reais de uso da língua, a partir da utopia bakhtiniana de que é preciso e possível resistir a *qualquer processo centrípeto, centralizador* (FARACO, 2003, p.72 *apud* FIORIN, 2006, p. 173) como forma de preservar a liberdade e o inacabamento do ser humano; e de romper com práticas sociais reproduzidas nas relações intraescolares que resultam em *reificação*.

Esta busca tem sido objeto de investigação para muitos pesquisadores da área educacional. A maioria dessas pesquisas (GIROUX, 1996, 1997, 1999; TARDIF, 2001, 2003, BRANDÃO, 2002; PATTO, 2005; GATTI, 2006; ARROYO, 1999; FREITAS, 2007, entre outros), direta ou indiretamente, aponta para a necessidade de romper com o processo de enfraquecimento do sujeito para superar o fracasso que começa a ser percebido nos primeiros anos de escolaridade, e que se intensifica na fase de alfabetização com evidentes dificuldades no desenvolvimento, principalmente, na apropriação da linguagem escrita. Assim, a vida escolar se torna um drama para pré-adolescentes, adolescentes e jovens, e deixa angustiados os educadores que recusam os fatalismos e preferem a rebeldia capaz de nos confirmar como gente e “provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam” (FREIRE, 1998, p.130).

Alto-me às preocupações em torno do fracasso escolar no ensino de Português e, principalmente, quanto às dificuldades de aprendizagem na consolidação do processo de

alfabetização, evidenciadas nas pesquisas e projetos de ensino desenvolvidos por linguistas brasileiros, defensores de correntes e teorias ligadas à Linguística da enunciação (Linguística Textual, Teoria do Discurso, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa), que privilegiam o sujeito da linguagem, as condições de produção do discurso, o social, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, a dialogia, a argumentação, a intenção, a ideologia, a historicidade da linguagem, etc. (SILVA *et al*, 1986; KATO, 1995; TRAVAGLIA, 1997; GERALDI, 1995, 1997, 2005; KOCH, 1992, 2002, 2008; ORLANDI, 1986; BORBA, 1998; CITELLI, 2002; BRITO, 2007; ROJO, 2006; MARCUSCHI, 2002a, 2002b; MATENCIO, 2000; SMOLKA, 1991a, 1991b, SMOLKA & GÓES, 1993; MILLER, 2003).

Considero que, por sua vez, são passíveis de serem evidenciados os graves descompassos entre certos “trabalhos teóricos sobre políticas públicas relativas à escola básica e a prática pedagógica escolar”, conforme ressalta Paro (2001, p. 31). Segundo o autor, muitos teóricos desconsideram “a mútua determinação existente entre os condicionamentos econômicos, sociais, políticos e culturais globais e os fatos e relações que se dão no âmbito das unidades escolares”.

Assim, o que não faltam são discursos produzidos ao longo de várias décadas em favor da escola pública e da democratização do acesso a um ensino de qualidade. Discursos ora científicos, ora políticos, ora do senso comum. No entanto, qual é o rosto desta escola pública? Em qual rede de escolas estão os entes queridos daqueles que vêm há tempos pesquisando e argumentando com o intuito declarado em defesa da escola pública? O sistema regular de ensino permanece incapaz de acolher a demanda total de crianças na faixa etária de seis a catorze anos e continua a produzir, por meio da repetência e da evasão, novos contingentes de analfabetos funcionais e subescolarizados. Em algumas redes públicas, os índices de aprovação escolar divulgados em seus relatórios não representam a realidade do desempenho dos alunos, por conta de diversas estratégias que mascaram resultados reais do processo ensino-aprendizagem desenvolvidos efetivamente no cotidiano das escolas. Os próprios dados divulgados pelo Ministério da Educação não permitem que se conheça a verdadeira face do sistema educacional do Brasil. O que temos são muitas crianças, adolescentes, jovens e adultos que leem, mas não compreendem nem interpretam, tampouco conseguem fazer inferências, dissertar, argumentar a respeito de temas lidos, postos ou propostos.

Para Koch (2008), estas habilidades de competência leitora e textual dependem de um ensino de linguagem centrado no texto, que possibilite a construção de sentidos no decorrer do jogo interacional:

[...] o tratamento da linguagem, quer em termos de produção, quer de recepção, repousa visceralmente na **interação produtor-ouvinte/leitor** que se manifesta por uma antecipação e coordenação recíprocas, em dado contexto, de conhecimentos e estratégias cognitivas⁵⁷.

O fato é que o analfabetismo e o analfabetismo funcional continuam sendo temas muito pesquisados no cenário educacional brasileiro, pois ainda se constituem em grandes entraves para a consolidação da escola como um espaço privilegiado de aprendizado democrático (ARROYO, 1999; PARO 2001; VASCONCELLOS, 2007; ESTEBAN, 2007). Questões como o despertar para o prazer de ler e o papel da escola; alfabetização/letramento; importância das interações e mediações entre os sujeitos escolares; políticas públicas educacionais voltadas para a eliminação do analfabetismo e de incentivo à leitura; mobilização de setores não-governamentais em prol da educação brasileira; enfim, há uma gama de pesquisas em torno desta temática (SCHNEWLY, 1985 *apud* UFPR/PROEC, 2004; BRONCKART, 1991 *apud* UFPR/PROEC, 2004; MACHADO, 2000 *apud* UFPR/PROEC, 2004; GERALDI, 1996; BATISTA, 1997; MACHADO, 2000; KATO, 1995; LUFT, 2000, entre outros) e o problema continua. Nas avaliações nacionais e internacionais continuamos, nesse quesito, ocupando posições das quais temos muito do que nos envergonhar. Investigar o cotidiano das escolas; avaliar cursos de formação dos professores; propor mudanças efetivas, ora radicais, ora demagógicas, inconsequentes, deturpadas, conservadoras... Entre debates e embates, a sensação por vezes é a de que não conseguimos sair do “lugar”. Seria pessimismo demais afirmar que entre milhares de tentativas, contamos algumas dezenas de acertos e muitas centenas de erros?

Desconsiderando a importância de avaliações sérias e aprofundadas acerca das mudanças nas políticas públicas educacionais, muitos governos implantam novos modos de organização do sistema escolar de suas redes, a maioria superficialmente, baseando-se em teorias de aprendizagem ou do desenvolvimento humano, configurando-se mais um exemplo da tendência a certos modismos observados na história da educação brasileira.

Já está posto que as competências leitora/textual estão relacionadas ao prazer de ler; e, conseqüentemente, despertar o prazer de ler propicia a habilidade de leitura, interpretação e inferência, ou seja, sua competência textual. Defendo como Geraldi (1995) que, desde o início

⁵⁷ Nota: O artigo foi publicado numa página eletrônica da Universidade Federal de Goiás, sem paginação.

da escolarização, seja melhor preferir uma dinâmica da *semiose* à interpretação de textos, de forma que o processo ensino-aprendizagem se traduza em ilimitadas produções de sentidos. O autor afirma categoricamente: “Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de Língua Portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos” (p. 105).

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, seguindo uma orientação da Linguística Textual (KOCH, 2008), preconizam:

Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora. O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de idéias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola (BRASIL/MEC, 1998, p. 37).

Certamente, nas últimas décadas tem-se procurado dar maior ênfase às características interdiscursivas e contextuais da linguagem, compreendendo o discurso sob uma nova perspectiva, em que se considera “fatores externos à língua, alguma coisa do seu exterior, para entender o que nela é dito, que por si só seria insuficiente” (KOCH, 2008).

Segundo Solé (1998), o processo de leitura vem sendo estudado por muitos estudiosos segundo uma perspectiva interativa. A autora cita os trabalhos de ALONSO & MATEOS, 1987; SOLÉ, 1987; COLOMER & CAMPS, 1991, como algumas referências teóricas dessa perspectiva que concebe a leitura como sendo:

[...] o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios [...]. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão [...] (p. 23-24).

Avançando um pouco mais nesta discussão, deixando implícita sua filiação à perspectiva interacionista da linguagem e apoiada, sobretudo, no pensamento de Mikhail Bakhtin, Leal (2003) estuda as relações entre os processos interlocutivos e o processo de ensino-aprendizagem da linguagem. A autora defende que o processo de ensino deve conduzir a “uma dialogia, entendendo-a como um momento de produção de sentido, de dizeres e de trocas significativas” (p. 55). A leitura e a produção textual estão relacionadas às práticas sociais, às situações relevantes para os sujeitos, às necessidades de troca, às curiosidades e também ao desejo e ao prazer.

A efetiva interação e mediação promovidas pelo professor favorecem a leitura e a escrita/letramento das crianças, ampliando o espaço para o discurso do outro que vem

permeado de inúmeros discursos ao ser colocado, enunciado, oportunizando espaços de compreensão responsiva ativa de um e de outro, seja entre aluno e professor, seja entre educandos e educador, seja entre alunos e alunos. No entanto, a qualidade dessas relações está relacionada com o tipo de escola que queremos. Segundo Paro (1999 *apud* PARO, 2001), os próprios métodos e conteúdos que utilizamos nas escolas não favorecem a “atualização histórico-cultural da criança e do adolescente, de modo a se construírem como sujeitos históricos e em condições de exercitarem uma cidadania efetiva” (p. 39). O autor ressalta ainda o caráter complexo do processo educativo e defende o desenvolvimento de “comportamentos e posturas articulados com uma nova ética” que perpassem “os métodos didáticos e as relações humanas na escola”⁵⁸.

Neste sentido, muitas pesquisas no campo da linguagem de perspectiva sócio-histórica, abordam as diferentes concepções de linguagem que fundamentam a prática pedagógica dos professores, mesmo que inconscientemente, ou de forma aparentemente despropositada, pois conforme Kato (1995) argumenta, as atitudes e concepções do educador influenciam decisivamente no processo de aprendizagem dos alunos.

O que se verifica em muitas escolas quanto ao ensino da Língua Portuguesa, segundo as pesquisas realizadas recentemente, vai de encontro com esta perspectiva, pois se requer que o aluno escreva para ser corrigido e não para ser lido. Dessa forma, a lógica escolar não contribui para que os sujeitos escolares reconheçam um texto como um “conjunto de relações significativas, produzidas por um sujeito marcado pela sua condição de existência histórica e social, pela sua inserção em determinado mundo cultural e simbólico” (LEAL, 2003, p. 56).

Em muitas práticas didático-pedagógicas de professores dos anos iniciais de escolarização pesa mais o caráter de “onipresença da escrita” no mundo atual e pouco se reconhece “o lugar da oralidade nos processos de aproximação com o escrito” (GALVÃO, 2007, p. 13).

No caso da fase de consolidação do processo de alfabetização extremamente marcada pela oralidade, o que significaria para o desenvolvimento global da criança, uma prática pedagógica com demasiada ênfase nesta “onipresença da escrita? Que devemos fazer com a produção textual oral e escrita da criança nessa fase, ainda tão impregnada de “incorrekções” ortográficas e gramaticais, verdadeiro misto de variações linguísticas?

Recorramos aos estudos de Vigotski (2005):

Por que razão a escrita torna-se difícil para a criança em idade escolar, a ponto de, em certos períodos, existir uma defasagem de seis a oito anos entre a sua “idade

⁵⁸ *Ibid.*, p. 43.

lingüística” na fala e na escrita? Esse fato é geralmente explicado pela novidade da escrita: como uma nova função, tem que repetir estágios do desenvolvimento da fala; portanto, a escrita de uma criança de oito anos assemelha-se à fala de uma criança de dois anos. Essa explicação é obviamente insuficiente [...].

Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. Uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de representação simbólica), deve ser naturalmente muito mais difícil para a criança do que a fala oral, assim como a álgebra é mais difícil do que a aritmética. Nossos estudos mostram que o principal obstáculo é a qualidade abstrata da escrita, e não o subdesenvolvimento de pequenos músculos ou quaisquer outros obstáculos mecânicos (p. 122-123).

Outro ponto muito discutido é sobre o ensino da Língua Portuguesa a partir de práticas didático-pedagógicas “efetivas, significativas, contextualizadas” (POSSENTI, 2007, p. 36) que melhor conduzam à inserção e participação da criança na cultura da escrita; alicerçadas numa concepção histórico-social de sujeito, de ensino e linguagem, reconhecendo o papel da escola de contribuir com o processo de letramento, pelo qual um indivíduo é inserido ou se insere na cultura da escrita e não apenas possibilitar que ele adquira domínio sobre um sistema de escrita alfabética.

A temática do ensino da Língua Portuguesa à criança nos primeiros anos de escolarização na perspectiva do letramento tem sido muito discutida e não tenho dúvidas de que é papel da escola contribuir para a ampliação desse processo. Contudo, em se tratando de crianças nos primeiros anos de escolarização, considero também válidas, ainda hoje, as análises de Vigotski (2005) sobre a fraca motivação delas para aprender a escrever. Para o estudioso, a criança não sentiria necessidade da escrita, uma vez que em suas conversas,

[...] o desejo ou a necessidade levam aos pedidos, as perguntas conduzem às respostas, e a confusão à explicação [...]. Ela não tem que ser conscientemente dirigida – a situação dinâmica se encarrega disso. Os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas. Na escrita, somos obrigados a criar a situação, ou a representá-la para nós mesmos. Isso exige um distanciamento da situação real (p. 124).

Travaglia (1997) considera que a concepção de linguagem e de língua é fundamental para o trabalho pedagógico. Geraldi (2007) fala em opção política relacionando-a com as práticas pedagógicas em sala de aula, como sendo aquilo que define *o que e para que* o professor ensina, de forma que na resposta a estas indagações estão envolvidas “tanto uma *concepção de linguagem* quanto uma postura relativamente à educação” (p. 41).

Leite (2007) reflete sobre as concepções de linguagem e literatura e o trabalho dos professores em sala de aula, apoiando-se na teoria da linguagem do francês Merleau-Ponty para, entre outros argumentos, criticar um ensino da língua como

[...] simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culto [...], fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem *redações*, segundo determinados moldes; por isso não lêem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa *mensagem* definida (p. 24).

Segundo Geraldi (2007), o ensino da língua tem se pautado em três modos de concebê-la, assim como a linguagem.

Primeiramente, o autor reconhece que há uma concepção de linguagem como “*expressão do pensamento*”⁵⁹, o seu espelho. O fato linguístico é um ato de criação individual em conformidade com os aspectos normativos e tradicionais. Falar e escrever bem implica na organização lógica do pensamento - não depende da interação comunicativa, do interlocutor, dos objetivos, dos fenômenos sociais, culturais e históricos. Contradiz totalmente à idéia de historicidade da linguagem considerada por Vigotski, por exemplo:

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica [...]. A palavra não foi o princípio – a ação já existia antes dela; a palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação (VIGOTSKI, 2005, p. 190).

O texto, nesta concepção de linguagem, é visto como um produto que o leitor ouvinte tem apenas e tão somente que captar as intenções passivamente (KOCH, 2002).

Na segunda concepção, ligada à teoria da Comunicação, a linguagem é concebida como um código que facilita a emissão de mensagens a um receptor, de forma pré-estabelecida e convencional (GERALDI, 2007). Para Saussure (1969 *apud* Fernandes, 200), a língua é um sistema abstrato e homogêneo de cunho psíquico e ao mesmo tempo social, não importando o fato de ela mudar ao longo da história e sim o seu modo de funcionamento num determinado momento. Conforme análise de Guimarães (1995, *apud* SILVA, 1999), Saussure procurou “lidar com três exclusões: a do sujeito, a do objeto e a da história” (p. 18). O linguista Noam Chomsky, em oposição à concepção saussuriana de língua e de fala, substituiu-a por uma concepção dinâmica da língua considerando-a criativa, uma vez que, a partir de um número finito de categorias e de regras, é possível gerar e interpretar um número infinito de frases desta língua. Segundo Travaglia (1997), essa é uma visão monológica e imanente da língua, que separa o homem do seu contexto social.

⁵⁹ GERALDI, *op.cit.*, p. 41.

Na terceira concepção, a linguagem é considerada um processo de interação pelo qual o sujeito realiza ações, atua sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). Ao contrário das demais concepções, a língua não é um objeto autônomo, mas um lugar de constituição de relações sociais. Batista (1997) tece uma análise interessante sobre a intencionalidade que envolve o *fazer* da linguagem:

As ações que se produzem sobre a linguagem ou através dela não são, portanto, realizadas por sujeitos alheios a quaisquer condicionamentos que não os de sua vontade. São ações resultantes de um conjunto de mediações relacionadas às *condições* em que se dá a atividade da linguagem: desde um conjunto de formas lingüísticas cristalizadas historicamente até a prática social em que os sujeitos da atividade lingüística estão engajados, passando, ainda, pelas relações presentes no momento mesmo da realização dessa atividade (p. 24).

Esta concepção de linguagem representa as correntes e teorias correspondentes à Linguística da Enunciação (Linguística Textual, Teoria do Discurso, Análise do Discurso, Análise da conversação, Semântica Argumentativa e todos os estudos ligados à Pragmática). Estes estudos se contrapõem ao “quadro teórico que se conserva na forma, situação e tempo cronológico como pontos relevantes da análise”, segundo Silva (1999). A autora argumenta ainda:

O que dá o sentido na enunciação é a exterioridade. A posição do sujeito e a exterioridade são o modo de estudar a enunciação no acontecimento discursivo para não limitar o estudo da significação à homogeneidade do dizer (p. 12).

Está em jogo o sujeito da linguagem, as condições de produção do discurso, o social, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, a dialogia, a argumentação, a intenção, a ideologia, a historicidade da linguagem, etc. (FERNANDES, 2007).

O ensino das práticas de uso da linguagem tem sido estudado em algumas pesquisas que se intitulam de base interacionista sócio-discursiva, as quais defendem que o domínio de situações comunicativas possa resultar da adoção da diversidade textual em sala de aula como objeto de leitura e produção; concebendo o processo de desenvolvimento da competência leitora e textual não vinculado à aprendizagem do código da escrita em si, mas ao uso da linguagem nas práticas sociais e dos gêneros com funções sociais diferenciadas. Este é um dos argumentos de Geraldi (1997) que tem o interacionismo lingüístico como base teórica de sua proposta para o ensino da Língua Portuguesa.

Além deste aporte teórico advindo, principalmente de Mikhail Bakhtin, a partir dos anos 90, as investigações no campo da psicologia por Lev Vigotski, sobre desenvolvimento humano e aprendizagem, serviram de respaldo teórico para muitas pesquisas científicas, diretrizes curriculares, encaminhamentos metodológicos e produções de materiais didáticos.

Segundo o pensamento vigotskiano, a linguagem é tecida nas relações sociais e se interioriza através de atividades com a própria linguagem (VIGOTSKI, 2005). Existem alguns pesquisadores marxistas que têm levantado uma discussão com relação aos termos *interacionismo* e *sócio-interacionismo* aplicados à teoria vigotskiana. É o caso de Duarte (1996, 1998a e 1998b, *apud* DUARTE, 2006):

[...] o interacionismo é um modelo biológico de análise das relações entre organismo e meio ambiente, modelo esse empregado por Piaget para analisar desde o desenvolvimento da inteligência até as formações sociais (PIAGET, 1973). Insistimos nesse aspecto, pois é comum entre educadores brasileiros a utilização do termo interacionismo como sinônimo de uma abordagem que valoriza as interações no processo de conhecimento [...]. Quando dizemos que Vigotski não é interacionista, estamos afirmando que sua teoria não se enquadra no modelo teórico do interacionismo (p. 178).

O autor explicita as razões pelas quais considera até mesmo o termo *sócio-interacionismo* inadequado à teoria Vigotskiana. Para ele, este termo, da mesma forma que *interacionismo*, está relacionado a uma análise naturalizante e biologizante do social e “não permite uma abordagem que leve à compreensão do homem como um ser histórico e social”⁶⁰.

Considere importante trazer presente os argumentos do autor referido acima porque Vigotski é um dos teóricos principais de minha pesquisa e realmente, durante a revisão da literatura, houve momentos de dúvida sobre qual abordagem que determinado pesquisador estava se referindo.

Em suas formulações teóricas, Citelli (1994, p.16) argumenta:

Se o professor pensa o ensino da língua a partir de uma referência interacional (inter-ação), saberá radicalizar o aspecto dialógico e trabalhará o seu discurso como um entre vários, no meio dos quais estarão aqueles dos alunos que vivem experiências culturais diferenciadas, que falam sobre o mundo a partir de lugares múltiplos, que operam variáveis lingüísticas nem sempre afinadas com a do mestre [...], o ensino da língua, terá que refletir, [...], a dinâmica do confronto inter e intradiscursivo e não apenas considerar a variável linearmente codificada pela gramática padrão como a única a ser valorizada e aplaudida.

O que estes autores vêm buscando demonstrar é que o processo de ensino-aprendizagem envolve diferentes capacidades de linguagem e vai muito além da prática de ensinar a língua como um sistema normativo, não devendo estar dissociada de seu conteúdo ideológico, situado e dialógico (BAKHTIN, 1992a). Enunciação e dialogia são dois conceitos básicos no pensamento bakhtiniano. Dialogismo na enunciação quer dizer que o discurso é compreendido como produto de outros discursos. O discurso do sujeito só tem sentido por causa do outro. Muitos estudos sobre Linguística buscaram estabelecer aproximações entre as

⁶⁰ *Ibid.*, p. 179.

idéias de Vigotski e Bakhtin, o que também se constituiu para mim uma estratégia, um caminho de estudo e análise do campo observado.

Estes estudos vêm afirmando a necessidade de o professor oferecer um ensino que assegure ao aluno a proficiência da linguagem em situações de interação comunicativa; utilizar procedimentos metodológicos na prática pedagógica que possibilite o desenvolvimento das habilidades de uso da língua em situações de interação, de forma a entender e produzir textos, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra; estabelecer vínculo dialógico para formar no aprendiz, por meio da conscientização, as funções mentais superiores: atenção, percepção, memória e a própria linguagem; o tecer de uma linguagem significativa que pode ser focalizada pelo seu gênero, coerência sequencial, tessitura de textos, etc. (TRAVAGLIA, 1997; GERALDI, 1996, 1997, 2007; KATO, 1995; CITELLI, 1994; KRAMER, 1999; SOUZA, 1995; MARCUSCHI, 2002a; SOLÉ, 1998; LEAL, 2003; KOCH, 2008; BATISTA, 1997; LEITE, 2007; POSSENTI, 2007, e outros).

Oswald (1997) reafirma essa concepção de sujeito como um ser histórico-social que constrói e reconstrói a cultura, transformando-a e sendo transformado por ela. Do mesmo modo, constrói e reconstrói a escrita (objeto cultural), num processo essencialmente social; pelas suas interações com diferentes interlocutores (mediadores), o aluno se apropria da escrita. A autora defende que é papel da escola e, sobretudo, do professor, organizar práticas interativas de ensino-aprendizagem capazes de provocar o desenvolvimento de suas concepções sobre o objeto de conhecimento.

Travaglia (1997, p.10) faz um alerta ao professor sobre a operacionalização de propostas pedagógicas sem um referencial teórico bem fundamentado e aprofundado:

[...] o professor deve evitar a adesão superficial a modismos lingüísticos ou da pedagogia de língua materna, sem, pelo menos, um conhecimento substancial das teorias lingüísticas em que se embasam e dos pressupostos de todos os tipos (lingüísticos, pedagógicos, psicológicos, políticos, etc.) que dão forma a teorias e métodos.

No acontecimento enunciativo-discursivo entre sujeitos escolares está em jogo o desenvolvimento das capacidades interpretativa, argumentativa e inferencial. No cotidiano da sala de aula, o professor pode propiciar oportunidades aos alunos de criarem diferentes possibilidades de significação a partir de um já dito, servindo-se de esquemas de utilização dentro do campo de utilização, deslocando e aproximando domínios diferentes e abrindo espaço para a criação do novo. O desafio é desenvolver um trabalho pedagógico no ensino da linguagem sob a perspectiva da alteridade discursiva, princípio dialógico de Bakhtin,

considerando o processo dialético presente no jogo enunciativo, o qual se dá em situações de interação e de conflito tenso e ininterrupto (Bakhtin, 1992a, 1992b).

Tratar os problemas de aprendizagem da Língua Portuguesa logo nas etapas iniciais de escolarização, pelo viés da interdiscursividade humana, é pertinente e consonante com estudos de perspectiva histórico-dialética em que pesquisadores buscam englobar discurso/sujeito/sociedade em suas construções teóricas sobre atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas no ensino da Língua Portuguesa. Em situações de apropriação e produção discursiva, busca-se analisar “as diferentes formas de presença do outro na linguagem e no fio do discurso” (BRAIT, 2006, p. 23).

Ensinar a Língua Portuguesa pela interlocução, na qual se produz a linguagem e os sujeitos se constituem na singularidade de cada momento, consiste em aceitar a possibilidade de reiteração e de alteração quanto às estruturas linguísticas. São sujeitos singulares em um contexto social e histórico singular produzindo linguagem, estruturando sua consciência e conhecimento sobre o mundo, por meio de processos interlocutivos. Certamente, esses processos são contingenciados pelo controle e seleção determinados pela formação social na qual são produzidos (GERALDI, 1995).

Quase sempre “a não compreensão de nosso interlocutor não é vista como uma negociação de sentidos das expressões que utilizamos, mas como pobreza de recursos expressivos do próprio locutor ou de sua contraface, o interlocutor”⁶¹. O falar depende das operações de construção de sentidos das expressões utilizadas no momento em que se dá a interação verbal.

Sobre a interação e mediação promovidas pelo professor influenciando na aquisição das competências para leitura e escrita/letramento dos alunos, também já se discute, seja nas esferas científicas ou não. O espaço para o discurso do outro que vem permeado de inúmeros discursos ao ser colocado, enunciado, se amplia pelas possibilidades de efetiva interação.

No entanto, para minha visão de mundo e minha posição político-ideológica não bastam *interação* nem *mediação*. Aliás, venho buscando me despir de uma visão demasiado romântica, ou até mesmo, fantasiosa ou equivocada, principalmente, sobre esses dois conceitos.

A meu ver, a mais importante mediação que um professor pode fazer em seu trabalho em sala de aula e na vida de um aluno é, pela ação de *forças centrífugas*, gerar suavidades, sensibilidades, acalentos, utopias, encontros profundos entre os sujeitos, coragem, criticidade,

⁶¹ *Ibid.*, p. 9.

vivacidade, sentimento de inclusão. A maior competência do professor reside na sua sensibilidade em acolher os sujeitos polifônicos, não espoliá-los como fazem os tiranos, ditadores e autocratas, e deixar que naturalmente o cotidiano encha-se de polifonia e polissemia sem que isso represente uma ameaça para quaisquer dos sujeitos.

Uma das reflexões contemporâneas que mais vieram ao encontro de minhas questões trazidas para a pesquisa, além das destacadas até agora, foram as que Fiorin (2006) realizara em seu artigo *Interdiscursividade e intertextualidade*; sobretudo, quando o autor trata das tensões ininterruptas nas quais se processam as relações dialógicas. O autor reporta as idéias sobre o “simpósio universal” defendidas por Bakhtin. Segundo o pensamento bakhtiniano, no *Simpósio Universal*, atuam forças centrípetas e centrífugas, e Fiorin nos ajuda a interpretá-lo “como uma formação específica, definida pelo presente de seus múltiplos enunciados contraditórios, pelo passado discursivo, a tradição de que é depositária, e pelo futuro discursivo, suas utopias e seus objetivos” (p.173). As forças centrípetas “buscam impor uma centralização enunciativa no plurilinguismo da realidade”; e as forças centrífugas, “procuram minar”, por intermédio “da derrisão e do riso, essa tendência centralizadora”⁶². As ditaduras são centrípetas, negam a alteridade, fortemente narcíseas; e democracias são centrífugas.

Estas reflexões me levam a pensar criticamente nos jogos de poder entre as vozes que circulam socialmente, inclusive, nos espaços escolares. Não se diz o que quer, quando se quer e como se quer. Para Souza (2006), o discurso é sempre orientado para uma resposta e já influenciado por uma que o antecedeu, configurando-se na *alteridade discursiva* que condiciona a compreensão responsiva do meu enunciado. Eu escolho o que falar e como falar de acordo com o que penso que o outro pensa e espera sair de mim. Falo de alguma coisa que outros já falaram, ressaltado-a positiva ou negativamente por meio da expressão de opiniões, apreciações ou depreciações ou por entonações, numa atmosfera do “já dito”, princípio dialógico de Bakhtin. O horizonte social determina a estrutura da enunciação.

Neste sentido, as análises de Geraldi (1995), também ancoradas em Bakhtin, esclarecem que nossos discursos estão carregados de ecos de discursos pré-existent, situando-se num universo discursivo “construído a muitas mãos” (p. 55), em que predominam não a lógica, mas “ambiguidades, equívocos, contradições”⁶³. Para o autor, no contexto de ensino da Língua Portuguesa, é preciso buscar um equilíbrio entre o “subjetivismo idealista” e

⁶² *Ibid.*

⁶³ *Ibid.*

o “objetivismo abstrato”⁶⁴ tal que permita a intercompreensão nos processos de interlocução: ações com a linguagem (linguísticas) e ações sobre a linguagem (epilinguísticas) por uma ação da linguagem (metalinguísticas).

Ainda segundo Geraldi (1995), no primeiro movimento - *o subjetivismo idealista* - o sujeito é tomado como produtor único dos sentidos. Os alunos ideais são os exímios em questões sintáticas e gramaticais. No segundo, o objetivismo abstrato, o sujeito é assujeitado a uma estrutura que não permite nenhuma brecha. Os alunos ideais são os que representam e apresentam a “hegemonia discursiva de seu tempo” (GERALDI, 1995, p. 16).

Os estudos de MILLER (2003) estão em consonância com os estudos até agora citados e revelam, mais uma vez, razões para justificar, por um lado, possíveis reflexos dos PCNs nas pesquisas sobre a Língua Portuguesa nos últimos dez anos e, por outro, os reflexos das pesquisas na área da Linguística com todas as suas interfaces, na elaboração dos PCNs. A autora também defende um processo de ensino da leitura e escrita capaz de levar os alunos a ação-reflexão-ação, que seriam as atividades epilinguísticas, necessárias “à compreensão do funcionamento da língua materna, tanto no plano oral como no escrito” (p. 70); somadas às “linguísticas – *de leitura e produção* – e as metalinguísticas – *de descrição e categorização* – formam o conjunto das três principais atividades que devem ser levadas a efeito no ensino da língua materna” (MILLER, 2003, p. 71).

O professor da primeira fase do ensino fundamental geralmente assume o trabalho didático-pedagógico de todas, ou quase todas, as áreas disciplinares, aumentando muito, tanto o tempo que passa junto com um mesmo grupo de alunos, quanto às oportunidades de criar vínculos fortes entre todos eles, inclusive com o próprio educador. Não desconsiderando toda a complexidade e peculiaridades que envolvem os processos educativos nem tampouco a realidade da maioria de nossas escolas, opto por defender a heterogeneidade como um caminho e ver nele um leque de possibilidades. A heterogeneidade não traz receios ao professor que acolhe e valoriza a diferença. Há os que a rejeitam por ideologia; outros por ignorância e, ainda outros, por medo. Esses últimos, talvez não tenham ainda conseguido fazer a experiência do acolhimento à diversidade. A forma como ele conduz o jogo da enunciação na sala de aula é a medida de sua competência profissional por excelência. E,

⁶⁴ *Correntes filosóficas da linguagem contemporâneas de Mikhail Bakhtin e de Lev Vigotski. Subjetivismo idealista: concebe o ato da fala uma criação individual. O psiquismo individual constitui a fonte da língua. Trata das finalidades práticas de aquisição de uma determinada língua. A língua é análoga às outras manifestações ideológicas, particularmente a arte e a estética, produto acabado, sistema estável (léxico, gramatical e fonética), instrumento pronto para ser usado. O Objetivismo Abstrato concebe o ato de fala como único e reiterável, mas em cada enunciação estão presentes elementos pertencentes a outras enunciações no âmbito de um determinado grupo de locutores. Traços idênticos que garantem a unicidade de uma determinada língua e sua compreensão por um determinado grupo (BAKHTIN, 1992a; Vigotski, 1998).*

“enquanto interlocutor de seus alunos, seus conhecimentos funcionariam como subsídios para a reflexão, na interação de sala de aula” (GERALDI, 1995, p. 223).

Para Bakhtin, o universo discursivo pode ser modificado pela interação verbal que permite novas construções e aquisição de novos materiais sógnicos. A significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. Ela é o efeito da interação do locutor e do ouvinte produzido através do material de um determinado complexo sonoro (SOUZA, 2009).

Inspirada em autores como Geraldi, Fiorin, Amorim, e, especialmente em Mikhail Bakhtin, Castoriadis, Arendt e Vigotski, compreendi que somente no compartilhamento de utopias nos fazemos companheiros. Talvez uma das maiores causas para o desinteresse do professor seja a falta de aliados dentro da própria escola, principalmente, dos seus gestores imediatos. A mesma relação interlocutiva necessária entre alunos e professores para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, precisa ser instaurada entre os membros docentes e gestores escolares, haja vista o desenvolvimento global dos educandos ter de ser o foco de interesse, ou seja, nisso reside a realização profissional dos educadores, esta é sua grande produção.

O que acontece em muitas escolas públicas é uma submersão do professor a certo isolamento, umas vezes voluntário, mas na maioria conjuntural. Para muitos gestores educacionais, quanto menos um professor se colocar, questionar, reivindicar, expor dilemas do cotidiano da sala de aula, discutir soluções para os problemas enfrentados, melhor. Em muitos casos, as alternativas didático-pedagógicas só não se resumem ao livro didático porque os professores empenham recursos próprios.

A universalização do ensino no Brasil ainda é uma falácia, uma falsa democratização, uma utopia que não pode ser perseguida apenas por professores, nem pelos gestores, ou ainda, pesquisadores da educação. A qualidade dos serviços educacionais tem estado relacionada com o poder de compra dos cidadãos brasileiros. E o mais incrível é que o mesmo cidadão que evita a todo custo matricular o seu filho numa escola municipal e/ou estadual, se regozija quando este consegue a tão almejada vaga no ensino superior público. O que era antes uma desgraça se torna um sinal de competência, ou uma recompensa pelo capital investido na educação básica do filho.

Tratar uma das questões mais cruciais da educação brasileira - *os processos de ensino/aprendizagem da linguagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental* - sob a ótica da interdiscursividade humana é uma temática relevante, por relacionar o desenvolvimento das capacidades interpretativa e inferencial nos sujeitos, enquanto leitores e produtores de textos,

com as condições de produção destes conhecimentos; considerando que o sujeito do enunciado é constitutivamente polifônico e dialógico, isto é, interdiscursivo. Acreditamos que estabelecer relações, a partir da lógica da reciprocidade, deve ser o ponto de partida; considerando, conforme assinala Coleclough (1999, p. 291), que “o espaço para a intersubjetividade é o elemento básico de toda interação social, contribuindo desta forma a estruturar a subjetividade humana, através de um interjogo dinâmico entre ambas as instâncias” (*tradução nossa*).

No Ensino Fundamental das redes públicas brasileiras verifica-se em muitos casos que, diante dos problemas apresentados pelas crianças, muitos professores buscam formular hipóteses sobre possíveis causas e encontrar soluções imediatas para que elas possam avançar em seu aprendizado. Expõem seus pareceres aos coordenadores e orientadores pedagógicos, à direção escolar, aos familiares envolvidos; mas os anos passam e, ao terminarem os três primeiros anos de escolaridade, estão apresentando os mesmos problemas de aprendizagem detectados pelos educadores há tempos e que não foram tratados com a seriedade e compromisso que mereciam ser tratados.

Neste sentido, o papel dos professores do primeiro e segundo ano do Ensino fundamental se torna primordial, principalmente porque, não havendo um atraso na aprendizagem que permite a apropriação do sistema notacional da escrita alfabética, aos oito anos uma criança poderia estar avançando nesta produção discursiva verbal e extraverbal. Poderíamos falar aqui também da importância de garantir à criança os meios de romper as barreiras à aprendizagem, no momento em que elas surgem ou assim que a competência profissional de professores e especialistas da educação possibilite detectá-las nos ambientes escolares. Essa questão envolve acima de tudo uma exigência que só um imperativo ético-político poderia levar ao compromisso concreto de superação de todas as formas de dificuldades por parte das gestões administrativas do sistema educacional, seja das esferas mais amplas, seja das intraescolares; mas, acima de tudo, compromisso ético-político e profissional dos envolvidos diretamente com a educação escolar das crianças.

Na segunda parte deste trabalho, busco apresentar em dois capítulos o *locus* da pesquisa e os sujeitos envolvidos que dela participaram, assim como algumas leituras compreensivas que fiz a partir dos dados levantados pelos procedimentos metodológicos adotados. Além disso, teço as considerações finais com destaque para os aspectos que considero mais relevantes em minha investigação.

SEGUNDA PARTE

AS RELAÇÕES DIALÓGICAS E OS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DO/NO COTIDIANO OBSERVADO

CAPITULO 4

Os sujeitos da pesquisa

Pois desde o momento em que a palavra, mesmo não pronunciada, abre uma primeira brecha, o mundo e os outros infiltram-se por todos os lados, a consciência é inundada pela torrente das significações [...]. Somente pelo mundo é que podemos pensar o mundo. Cornelius Castoriadis ⁶⁵

Parti do pressuposto de que o “fazer científico é constituído por processos argumentativos” e por conta disso “o papel do pesquisador precisa ser redimensionado” (MAZZOTTI & OLIVEIRA, 2002, p. 73), no sentido de que tanto as filiações teórico-metodológicas quanto os métodos aplicados não se tornem “camisas-de-força” e impeçam um “alçar vôo” que permita avanços nas discussões e investigações sobre determinado objeto de pesquisa.

Segundo Severino (2005), o pesquisador deve desenvolver seu trabalho científico com audácia, capacidade de originalidade e de inventividade, buscando explicitar com clareza e firmeza suas “significações assumidas no âmbito de um projeto político-existencial [...], em consonância com o momento histórico vivido pela sua sociedade concreta” (p. 147). Em meu caso, o embasamento constitutivo está relacionado “a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas compreendidas por sujeitos historicamente situados” (BRAIT, 2006, p. 10).

Portanto, nos apoiamos em argumento da autoridade de outro para defender nossas posições, deixando em evidência nosso pertencimento a um determinado grupo de trabalho, além de ser um sinal visível de que consideramos a “finitude do pesquisador, do pensador” que “não pode descobrir nem verificar tudo, precisa confiar em alguém” como disse Reboul (2000, p. 177).

Os processos interlocutivos que permitem o diálogo com outros “olhares” e com outras estratégias argumentativas sobre um mesmo objeto, a abertura para os contra-argumentos, para a responsividade, para a réplica do outro, só podem implicar em benefícios para a pesquisa científica. E, como Bakhtin, diríamos:

De dentro de mim, no contexto dos valores e do sentido da minha vida, as coisas *se situam diante de mim*, vinculam-se à minha vida na orientação que lhe é peculiar (ético-cognitiva e prática); e estão presentes aí na qualidade de constituintes do acontecimento singular e único, aberto, da minha existência, do qual participo e cuja solução me concerne em toda sua coerção (1992b, p. 111).

⁶⁵ CASTORIADIS, 1991, p. 128.

Busquei fundamentar minhas práticas argumentativas na estrutura do real, “nos elos reconhecidos entre as coisas” (REBOUL, 2000, p. 173) e nos elos entre os sujeitos, sejam eles do campo de observação no qual a pesquisa foi realizada, sejam esses pesquisadores contemporâneos; ou sujeitos pesquisadores que a história das Ciências consagrou cujas produções científicas são consideradas como textos-fonte. Porém, segui as orientações de Bakhtin e zelei para que a minha palavra não fosse sacralizada, não refreasse e *congelasse o pensamento* (1992b) nem *empobrecesse* os enunciados dos sujeitos imbricados comigo na pesquisa e vice-versa; de tal forma que pudesse me manter firme no projeto de construção da autonomia de todos e que meu dizer/fazer fosse o mais lúcido possível, conforme aconselha Castoriadis (1991).

Tomando de empréstimo as palavras de Reboul (2000, p. 194):

Não se espera de um argumento apenas que ele seja eficaz, isto é, que seja capaz de persuadir seu auditório; espera-se que ele seja justo, isto é, capaz de persuadir qualquer auditório, de dirigir-se ao auditório universal [...] Quando o argumento se expõe deliberadamente à discussão, à contra-argumentação (...) a verdade é encontrada e afirmada na prova do debate. Tanto com os outros quanto consigo mesmo.

As afirmações de Reboul de que a justiça deva ser o parâmetro para a argumentação se coadunam com as de Bourdieu (1998), ao tecer uma análise sobre a “ruptura epistemológica” de Bachelard, apontada por ambos como condição para a prática científica: “conversão do pensamento, a revolução do olhar, a ruptura com o pré-construído e com tudo o que, na ordem social – *e no universo douto* – o sustenta [...]” (p.49).

Poderíamos concluir com base nas leituras destes autores que argumentos justos são aqueles que se realizam sem uma “camisa-de-força”, embora se admita, por outro lado, que existam acordos prévios entre os membros dos auditórios os quais se configuram como ponto de partida para a argumentação, *premissas comuns*, implícitas ou explícitas destes acordos. Mas, acima de tudo, “é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental [...], ser alguém com cuja opinião outros se preocupem”, conforme Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996, p. 18). Quem se põe a argumentar, precisa lembrar-se:

Não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido. Não é pouco ter a atenção de alguém, ter uma larga audiência, ser admitido a tomar a palavra em certas circunstâncias, em certas assembléias, em certos meios. Não esqueçamos que ouvir alguém é mostrar-se disposto a aceitar-lhe o ponto de vista [...]. Fazer parte de um mesmo meio, conviver, manter relações sociais, tudo isso facilita a realização das condições prévias para o contato dos espíritos (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 19).

Foi imbuída deste sentimento e desta disposição que busquei estabelecer relações efetivamente dialógicas com os sujeitos diretamente envolvidos na pesquisa para que fossem eles conarradores desta obra científica que me propus realizar.

4.1 A pesquisadora

Esta pesquisa é fruto de indagações acerca dos processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente, na fase de consolidação da alfabetização. Conforme Costa (2002, p.152), “o olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele”. O processo de construção do objeto de investigação desta pesquisa iniciou-se precisamente no cotidiano das salas de aulas das escolas públicas em que trabalhei e ainda trabalho. Nasceu do desejo e da busca por um compromisso ético-político com uma escola pública onde os valores democráticos realmente fundamentem as práticas discursivas e pedagógicas e que os educandos, sob nossa orientação e intervenção pedagógicas, jamais venham fazer parte do “exército” de “fracos”, “fracassados”, ou melhor dizendo, “enfraquecidos”, “minimizados”, “apequenados”.

Sempre imaginei a experiência de uma criança que não está conseguindo aprender a ler e a escrever como semelhante àquela de quando estamos em perigo. A única coisa que desejamos é que algo ou alguém venha em nosso socorro, cruzando aquele lugar exatamente naquela hora e, mágica ou milagrosamente, nos ajude a transpor aquele precipício, aquele pesadelo. Se nessa situação, alguma coisa ou qualquer pessoa aparece exatamente naquele local e naquele momento, ao contrário do que desejamos e precisamos, para nos lançar mais profundamente naquilo que nos amedronta e apavora, então experimentamos o abismo, o perigo: o *fracasso*.

A forma na qual se compreende os processos de ensino/aprendizagem muitas vezes, junto a outros fatores, produz fracasso escolar, sobretudo, quando não se leva em conta os processos de constituição sócio-cultural do sujeito. Neste sentido, compreendo como fraco o professor que nos primeiros “erros e deslizos” do aluno, já começa a rotulá-lo, antes mesmo de qualquer intervenção pedagógica; aliás, tal profissional, com certeza, ou não está qualificado ou não está disposto a mudar sua atitude.

Por outro lado, o professor tem sido historicamente enfraquecido e quase sempre “ilhado” em termos de direitos profissionais e no que tange à cooperação e à reciprocidade no

seu local de trabalho. Silva (1991), ao analisar a situação social e política dos professores, afirma:

É certo dizer que os professores brasileiros em seus diversos contextos regionais ou estaduais, ainda se encontram dispersos, desagregados, desunidos não chegando a configurar uma classe devidamente organizada para as suas lutas reivindicatórias (p. 22).

Neste sentido, a expressão *fracasso escolar* me instiga e me intriga. Não aprender a ler e a escrever é sinal de fraqueza ou de fracasso? De quem? Não sentir-se incluído, parte importante de um processo, é sinal de fraqueza ou de fracasso? Somos fracos ou enfraquecidos por *n* sistemas? Fracasso denota mudança de rota. Fracasso é produto, não fatalidade, é a experiência vivida por aquele do qual foi feito um “deficiente”, um fracassado. Sim, porque no caso de comprometimentos psicogenéticos ou patológicos não se pode falar em fracasso.

Mudar o eixo da discussão sobre o fracasso escolar exige inicialmente abrir mão da autodefesa de todas as esferas da sociedade, mas, sobretudo, de quem atua no interior das escolas, para se dispor a uma análise da questão que favoreça um embate de idéias e atitudes capazes de levar a uma práxis verdadeiramente revolucionária; que denuncie, por si só, qualquer mecanismo de discriminação que impede uma sociedade de ser igualitária (PATTO, 2005; CASTORIADIS, 1991).

Para mim significa impulsionar-me pelo desejo de mudanças profundas e essenciais na vida da sociedade da qual sou cidadã e, principalmente, por um inconformismo disseminado por todas as dimensões que constituem minha condição humana: cognitiva, filosófica, política, ideológica, psicológica, sociológica, cultural, etc.

De dentro da minha consciência participante da existência, o mundo é o objeto do meu ato, do ato-pensamento, do ato-sentimento, do ato-ação; seu centro de gravidade situa-se no futuro, no desejo, no dever e não no dado auto-suficiente do objeto, em sua atualidade, em seu presente, em seu ser-aqui já realizado [...]; minha situação se modifica a todo o momento, eu não posso demorar ou ficar em repouso. O objeto, no espaço e no tempo, situa-se à minha frente, sendo isso que instaura o princípio de *meu horizonte*. As coisas não me rodeiam – eu, meu corpo exterior – em sua atualidade e nos valores de seu dado, mas situam-se à minha frente e são integradas à postura ético-cognitiva da minha vida, no acontecimento aberto e aleatório da existência, cuja unidade de sentido e cujo valor não são dados, e sim pré-dados (BAKHTIN, 1992b, p. 112).

Para trabalhar com Educação e principalmente com Alfabetização é preciso que o educador esteja constantemente fascinado pela vida e creia nela. E por crer, insiste e persiste na luta para *que a boa vida seja boa vida para todos ou, ao contrário, pode ser que seja vida,*

*porém não será nem boa nem humana*⁶⁶. O sujeito alfabetizado/letrado é capaz de viver com autonomia e participação a sua cidadania, entendendo a alfabetização como a capacidade de inserir-se no mundo através das diferentes formas de linguagem e não somente a decodificação de sinais, construindo sua história na História da humanidade.

Do ponto de vista do sujeito que aprende, a dinâmica dos processos ocorrentes em sala de aula favorecem seu sucesso ou seu fracasso, ou seja, ninguém está fadado a esta situação. Fracasso na aprendizagem escolar denota que houve uma *mudança de rota*. É produto, não fatalidade, é a experiência vivida por aquele do qual foi feito um fracassado.

Entretanto, eu diria que fracos seremos todos nós se abirmos mão de nossa cidadania, optarmos pela apatia, pela amorfia ou, pior ainda, pela prepotência em nossa existência e, assim, ficarmos eternizados pela história, pois como afirma ARENDT (2005, p. 197):

[...] A história está repleta de exemplos da impotência do homem forte e superior que é incapaz de angariar o auxílio ou a cooperação de seus semelhantes – fracasso que é frequentemente atribuído à fatal inferioridade da multidão e ao ressentimento que os homens eminentes inspiram aos medíocres.

O pensamento bakhtiniano contribuiu para que o objeto – *as interações sociais e o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa* – ao qual eu vinha “perseguido” há anos, profissionalmente e academicamente, fosse *re-significado*, *re-considerado*, enfim, complexificado; de tal forma que, de uma visão um pouco “pueril”, demagógica ou romântica, acerca das interações sociais em sala de aula, eu fosse me despidendo gradativamente. As questões abordadas por Bakhtin como os horizontes sociais que determinam a enunciação, as tensões entre as múltiplas vozes sociais, a interdiscursividade humana, etc., foram fundamentais para este processo de metamorfose pela qual eu e minhas idéias passamos.

Em diversos procedimentos de coleta de dados, reencontrei os sujeitos crianças e por elas pude eleger outros movimentos que me permitiram *re-situá-los*, compreendendo seus discursos por outros ângulos, como numa procura por uma visão caleidoscópica, que apresentarei no capítulo 6. Pois, embora na condição de autora, reconhecendo o caráter subjetivo que dá sentido à realidade estudada, aos fenômenos e processos sociais (MINAYO, 2007), preciso objetivar colocar tudo à distância, para que também eu e meu feito, neste contexto de pesquisa, possamos ser *peso de acontecimento na vida do outro*. Para isso, recorro mais uma vez a Bakhtin (1992b):

⁶⁶ Esta frase não é minha; marcou-me muito há muitos anos atrás após a leitura de uma revista da AEC em meu local de trabalho. Porém, não tenho registro da autoria.

Cumpra sentir-se em casa no mundo dos outros para poder passar da confissão para a contemplação estética objetiva, da discussão sobre o sentido e da busca do sentido para o dado maravilhoso do mundo. Cumpra compreender que tudo o que dá valor ao dado do mundo, tudo o que atribui um valor autônomo à presença no mundo, está vinculado ao outro que é seu herói, fundamentado em seu acabamento: é a respeito do outro que se inventam histórias, é pelo outro que se derramam lágrimas, é ao outro que se erigem monumentos; apenas os outros povoam os cemitérios; a memória só conhece, só preserva e reconstitui o outro; e tudo isso é feito a fim de que minha própria memória das coisas do mundo e da vida se torne, por sua vez, memória estética. Somente no mundo dos outros é possível a dinâmica estética, com caráter de acontecimento, em seu valor autônomo [...]. Cumpra sair de si mesmo se se quiser libertar o herói para o movimento livre de seu caráter de acontecimento no mundo (p. 126).

Assim, busquei estar em consonância com pesquisadores de perspectiva histórico-dialética que buscam englobar discurso/sujeito/sociedade em suas construções teóricas sobre atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas no ensino da Língua Portuguesa; advindos da teoria de Mikhail Bakhtin sobre os fenômenos lingüísticos e os processos ideológicos determinantes da estrutura da enunciação; dos estudos apoiados em Lev Vigotski sobre desenvolvimento humano de um modo geral, da linguagem, em particular, da aprendizagem e formação social da mente.

Há alguns anos venho estudando o pensamento do filósofo grego Cornelius Castoriadis sobre *práxis*, *projeto revolucionário*, *reificação*, *significações imaginárias sociais*, entre outros, no livro *A instituição imaginária da sociedade* (1991); e da filósofa alemã Hannah Arendt, em cujo livro *A condição humana* (2005) argumenta sobre *discurso e ação*, *responsabilidade pelo mundo e a paradoxal pluralidade de seres singulares*, etc. Assim, embora não tenha consultado trabalhos teóricos contemporâneos advindos desses respectivos autores, a leitura consistente dos dois livros citados anteriormente me permitiu aproximá-los dos textos de Bakhtin, Vigotski e de todos os outros contemporâneos.

Vigotski (1998) estava certo quando argumentou que a arte orienta para o futuro, para a aspiração ao que está por trás da nossa vida, suscitando uma subversão, uma verdadeira revolução. A arte da argumentação não se coaduna com a atitude de isolamento. São antagônicas. Só uma pessoa aberta para a dialogicidade, para a discussão, sempre a postos para suplantar qualquer sede de brilhantismo é capaz de ter essa sensibilidade de se preocupar e assumir uma responsabilidade pelo mundo. Sem esse sentimento e abertura não se consegue transformar realidades, por mais que se tente argumentar que as mudanças que se queira implantar, de cima para o meio e/ou para baixo, produzirão o efeito desejado. Contudo, numa investigação científica é preciso considerar a *reflexividade* pessoal e a *reflexividade* funcional na tentativa de aproximar-se da objetividade do fenômeno em questão (SPINK E

MENEGAN, 2000), evitando também “a adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos” (MAZZOTTI, 2001, p. 40); tomando o objeto de investigação com seriedade e rigor científico, pois, como aconselha Charlot (2006, p. 10), “quem deseja fazer pesquisa em educação deve sair da esfera da opinião e entrar no campo do conhecimento”.

O primeiro grande desafio para mim como sujeito pesquisador foi o de *estranhar o familiar* como possibilidade de confronto intelectual e emocional entre diferentes discursos e ações. Procurar captar os significados a partir do outro, buscando compreender a lógica do outro em oposição a minha própria lógica, num processo dialógico, considerando todos os sujeitos como participantes fundamentais do acontecimento da obra, como conarradores.

Em vários momentos da pesquisa, percebi o significado do dizer de Lévy Strauss (1978 *apud* MINAYO, 2007) de que, nas Ciências Sociais, o sujeito e o objeto, o observador e o observado são da mesma natureza e que o observador é uma parte de sua observação. Procurando identificar discursos pré-existentes aos dos sujeitos desta pesquisa, nas diversas formas de produção discursiva dos envolvidos na mesma, revelando suas formações discursivas, encontrei ecos de meus próprios atos enunciativos, de minhas réplicas expostas na história, que já vivemos juntos na mesma escola.

Além de pretender *estranhar o familiar*, no sentido de ser capaz de “confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações” (VELHO 2004 [1987], p. 131); tendo sido eu a educadora da maioria dos alunos do grupo pesquisado, por dois anos e até mais, trabalhar na mesma escola, manter um relacionamento amistoso com a professora, também me coloquei diante do desafio de uma outra forma de *estranhar o familiar*, a fim de que os resultados desta investigação fossem tratados a partir de um real acautelamento quanto ao rigor científico e contribuíssem para o objetivo da Ciência de alcançar um “conhecimento mais complexo da realidade” (DAUSTER, 2003, p. 3). Constantemente, me vi impelida à reflexão de minha própria práxis vivenciada no passado e no presente, na posição de um dos sujeitos da pesquisa; porém, simultaneamente, persegui o objetivo de *tomar lugar no coro dos outros*, sem me esquecer de que precisava me manter numa posição exotópica, para que meu olhar não se desviasse do objeto à minha frente, conforme Bakhtin (1992b):

Meu tempo e meu espaço são o tempo e o espaço do autor e não o do herói, e essa espácio-temporalidade que engloba o outro implica, não minha passividade, mas minha atividade estética ante o outro, implica que eu lhe assegure a razão de ser e o acabamento (e não o meu) (p. 121).

Pressupus que não encontraria um objeto de investigação, mas sujeitos com os quais escolhi dialogar e que aceitaram fazer esta experiência de pesquisa, cujo principal instrumento

de coleta de dados é o compartilhamento de vida pela dialogicidade. Esta opção metodológica costuma ser alvo de críticas e poderia ser relacionada com as análises de Brayner (2005) sobre os estudos que buscam aproximar literatura e educação. O autor elege os trabalhos de Philippe Meirieu que defende a necessidade de “recorrer à literatura como veículo de formação” – uma *pedagogização da literatura* – e de Jorge Larrosa (*literaturização da pedagogia*) para discutir essa temática ⁶⁷.

Segundo Brayner (2005), para o teórico Meirieu, as ditas “ciências da educação” apresentam deficiências, uma vez que não dão conta da complexidade que envolve as questões educacionais. Assim, “a obra ficcional surge como uma função-meio: permitir aos outros o “crescer” com as experiências relatadas por alguns autores escolhidos” ⁶⁸, mas que, muitas vezes, nem aceitariam que seus trabalhos fossem classificados como pedagógicos.

Por outra orientação, Larrosa (2000 *apud* Brayner, 2005, p. 68) defende a *literaturização da pedagogia*, a busca pelas transformações no campo educacional “por uma ação sobre si mesmo, uma auto-interpretação proporcionada pela literatura” ⁶⁹. Na opinião de Brayner, a utilização do gênero literário pela pedagogia “não passa de uma forma de controle de sua recepção, uma maneira de administrar a ficção”, de “redescrever subjetividades” transformando a literatura numa nova “tecnologia do eu” ⁷⁰.

Busquei a escuta dos sujeitos como estratégia de pesquisa porque considero ser esta a melhor maneira de estudar as relações dialógicas numa sala de aula, de forma que os contextos enunciativos entre os pesquisados pudessem vir a ampliar e complexificar os núcleos temáticos propostos no projeto de pesquisa. Para Bakhtin, nas ciências humanas, o objeto das pesquisas é um outro sujeito, a voz do pesquisador e do pesquisado têm igual status e o critério maior é o da alteridade responsiva.

Na vida, participo do cotidiano, dos costumes, da nação, da humanidade, do mundo terreno [...], aí minha vivência, minha tensão interna, minha palavra, tomam lugar no *coro* dos outros. Porém, *no coro*, meu canto não se dirige a mim, sou ativo só a respeito do outro e passivo ante a atitude do outro para comigo; estou ocupado em trocar dons e faço-o com desinteresse; sinto em mim o corpo e a alma do outro (BAKHTIN, 1992b, p. 135).

Era necessário como autora da obra científica situar-me nas fronteiras “vivas, reais, sólidas” do mundo que estava pesquisando, tornando cada sujeito diretamente envolvido na pesquisa um herói vivo “entranhado no mundo que o rodeia”, a fim de que o acabamento e a

⁶⁷ *Ibid.*, p. 64.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 66.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 69.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 71.

solução pudessem estar “impregnados de sinceridade e de tensão emocional”, (BAKHTIN, 1992b). O conhecimento do outro, exige *exotopia*, isto é, um lugar exterior que permite que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca poderá ver. Uma *exotopia* concreta “no tempo, no espaço e no sentido, a respeito da vida do outro em seu todo, com sua orientação de valores e sua responsabilidade” ⁷¹. E ainda: era importante tirar “proveito de nossa *exotopia* a respeito do herói para compreender e ver o todo de seu destino” (p. 189-190). O destino de um ser humano não pode ser jamais o apequenamento, a passividade, o isolamento forçado, a antinomia, nem a heteronomia.

Disso depende uma práxis social, entre elas, a educacional, realmente revolucionária. Conclamação social por profundas mudanças de paradigmas. Esse é o meu desejo sempre presente em tudo que faço.

Segundo Brito & Leonardos (2001, p.16), “é mais importante compreender a forma pela qual o pesquisador se comunica com os outros participantes e estabelece a negociação no seio do processo de pesquisa do que julgar se tal negociação se realizou de maneira correta ou incorreta”. E é isso o que realmente mais pesou para mim durante a pesquisa de campo.

4.2 O campo da pesquisa

Escolhi como campo uma turma de 3º ano do 1º. Ciclo de Formação (Ensino Fundamental I), composta por 31 alunos de uma escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro, situada na Zona Sul da cidade. As razões da escolha desta turma foram as seguintes:

- i. A maioria dos alunos da turma estudava nesta mesma escola desde o primeiro ano do 1º Ciclo de Formação; sendo que quase todos foram meus alunos em anos anteriores;
- ii. A relação de proximidade e de confiança entre a pesquisadora, alunos pesquisados e familiares dos alunos facilitou a compreensão da pesquisa e as autorizações para a realização dos diversos registros de observação;
- iii. A expressiva experiência da professora que atuava na Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro há quase 25 anos e assumia discursivamente concepções de sujeito, linguagem, processo ensino-aprendizagem, entre outras, que se aproximam do respaldo teórico da pesquisa;
- iv. O fato de se tratar de uma turma que estava em processo de consolidação da alfabetização.

⁷¹ *Ibid.*, p. 142.

Esta turma pertencia a uma escola cujo espaço físico era muito precário, embora comportasse cerca de 500 alunos em dois turnos, da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Possuía nove salas de aula, refeitório, banheiros, secretaria, sala da Direção, cozinha e depósito. Não havia espaço próprio para recreação, nem sala de leitura, biblioteca e informática. Os alunos tinham aulas de Educação Física duas vezes por semana. Era um ambiente extremamente quente, independente das estações do ano. Construída para duração provisória, mantém-se erguida há mais de quarenta anos. Apesar de toda essa precariedade, era preferida por inúmeras famílias, o que se verificava pela procura durante o ano e, sobretudo, na época de efetivação das matrículas escolares da rede pública municipal de ensino. Pode ser verificado que as famílias dos alunos desta turma participavam de reuniões trimestrais com os responsáveis para entrega do boletim escolar. O fato era que essas reuniões eram realizadas no horário da manhã - *com diversas opções de datas* – e a diretora passava quase o tempo todo com elas, falando sobre questões relacionadas com a parte administrativa. Essas famílias geralmente manifestavam ansiedade e nervosismo por causa do horário em que precisavam chegar a seus locais de trabalho. Após a longa reunião com a direção da escola, elas dirigiam-se à sala de aula, apressadamente e de forma relativamente tumultuada para assinarem o boletim. No caso de alunos que estudavam à tarde e cujos professores não trabalhavam na escola nesse horário, os responsáveis presentes dirigiam-se à coordenadora para tomarem ciência do *desempenho escolar* dos filhos.

Dessa forma, eram muito reduzidas as chances de um melhor contato da professora dessa turma com os responsáveis para discutirem os problemas pedagógicos individuais e coletivos. Portanto, no horário da saída à tarde, ela costumava aproveitar a vinda de alguns pais à escola para conversar, principalmente no caso de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais.

A sala de leitura ficava sob a responsabilidade da coordenação da escola, sem ter um espaço próprio nem tempo para dedicar-se a esse trabalho. Algumas vezes, na turma em que observava, presenciei diálogos entre a coordenadora e alguns alunos sobre rasuras, atrasos e extravios de livros literários emprestados.

Na sala de aula havia vários murais sempre enfeitados com trabalhos feitos pelas crianças das turmas da manhã e da tarde; com uma caixa de livros e revistas num canto, uma mesa com jogos em outro; um televisor e um aparelho de DVD. Ainda havia dois armários para objetos das professoras e uma estante para os livros não consumíveis destinados ao uso pelas crianças das duas turmas.

Há que se registrar também o calor incomensurável nesse espaço escolar, que atrapalhava tanto o trabalho pedagógico da professora quanto o desempenho escolar das crianças.

4.3 As crianças

O grupo era composto de moradores de uma comunidade da periferia próxima à escola, em quase sua totalidade, cuja população vive numa situação desfavorável economicamente, onde não há, por exemplo, saneamento básico, hospitais, etc. Essa comunidade conta com algumas escolas municipais, mas muitos familiares optam por matricular seus filhos em unidades escolares de bairros próximos, alegando, entre outros motivos: a “busca por um ensino melhor”, “uma escola onde professor quase não falta e o filho não volta para casa”, “trabalho do pai e/ou da mãe perto da escola, o que possibilita trazer ou apanhar a criança na saída”. Muitos alunos utilizam o ônibus escolar particular pago pelos familiares. Alguns usam o transporte coletivo gratuito para estudantes, pois há linhas de ônibus municipais que trafegam dentro da comunidade onde moram.

Pelas conversas informais que tive com as crianças, constatei que a maioria vive com a mãe e o pai ou padrasto. Moram em casas simples, de um ou dois cômodos. As profissões variam: domésticas, diaristas, porteiros, recepcionistas, caixas de supermercados, cabeleireiros, manicures, motoristas e cobradores de ônibus, entre outras. As crianças têm em média três irmãos. Muitos deles disseram acordar tarde, sendo que alguns freqüentam “escolinhas de reforço” e outros praticam algum tipo de esporte na própria comunidade, durante o período da manhã. Muitas delas convivem diariamente com esgoto a céu aberto, o que serve, às vezes, de motivo para discussões entre crianças da turma, motivo de vergonha ou, até mesmo, de inspiração em seus desenhos ou suas produções textuais orais e escritas. Não se envergonham da comunidade onde moram, mas sim, do que eles chamam de “valão”. Morar perto do “valão” é como carregar um estigma.

Em todos os momentos vivenciados com as crianças, alguns dados importantes puderam ser observados com relação às suas experiências de vida. Alguns textos escritos, produzidos depois de uma roda de conversa sobre as experiências de aprendizagem da leitura e escrita, deixam as vozes das próprias falarem de suas experiências no processo de alfabetização. Antes da conversa, lancei as seguintes perguntas (*anexo C*):

- Como aprendi a ler e a escrever?
- Há alguma pessoa da família que me lembro de ter me ajudado muito?

- E na escola? Havia algum colega a quem eu podia pedir ajuda, caso precisasse durante as atividades?
- Havia algum colega que me pedia ajuda?
- E a professora da alfabetização? Você se lembra de alguma história que aconteceu com vocês naquela época?

Abaixo, faço a transcrição sem correção ortográfica e gramatical das produções textuais escritas após a primeira roda de conversa. Ressalto que mantive todos os sujeitos da pesquisa no anonimato. Portanto, todos os nomes das crianças e da professora da turma ou ex-professores são fictícios, com exceção do meu:

1) *Quando eu aprendi a lê foi quando eu tinha 6 anos ai a minha mãe mincino a lê ai ela fes um texto para que el pudese lê esse texto ai eu comesei a lê o texto que a minha mãe viu na quele texto aí a quele texto era o texto do sasi perere (Carlos).*

2) *Eu aprendi a escrever quando eu era da 1ª. Série. Um dia na sala, era o meu primeiro dia de aula e a professora mandou um dever e depois eu tinha acabado de fazer e a tia Joana corrigiu quando ela entregou o caderno estava quase tudo errado então eu fiquei envergonhada e quando eu cheguei em casa eu comecei a estudar e estudar e quando foi no dia seguinte eu acertei tudo e eu fiquei muito feliz eu e os meus pais e foram felizes para sempre (Mônica)*

3) *Eu aprendi a ler quando minha mãe me ensinou ela todo dia dizia: - filha, vamos fazer o dever para ser se você sabe ler eu disse:- Ta mamãe eu vou fazer o dever... me isina a ler, aí minha mãe me isinou o dever e eu comecei a ler. Minha mãe ficou tão feliz mais tão feliz, que ela disse: - filha agora você vai para escola amanhã. No dia seguinte eu estava muito feliz porque eu ia para a escola. Ai, eu cheguei na escola comim comida depois eu li e fui para cama. Assim eu aprendi a ler. Eu também tinha fé que eu ia conseguir ler (Tatiana)*

4) *Quando eu abrendi a ler meu pai compro livros em quadrinho o nome da estorinha "X-MEM" e eu li para a minha mãe e ela ficou felizi que ela quando pasava uma palavra para mi ler a palavra ela não deichava a minha irmã falar a palavra e ela pediu para min falar. Eu nasabia escrever o meu nome eminha irmã que minha mãe comprou dos cadernos para min e para a minha irmã dodos os dia eu e minha irmã escrevia o nosso nome cada dia eu e minha irmã escrevia cada uma coisa que a gente sabiar e minha mãe eu abrendi a ler um pouco na primeira 1ª (Ruan).*

5) *Eu aprendi a ler e Estudar com a minha professora. Ela deu um livro para cada aluno e ela mandou a gente ler uma poesia ai ela mandou eu e minha prima ler a poesia eu e a minha prima lemos juntas a primeira letra da poesia eu não gONSEQUI ler e a minha prima falo: e a letra escolher ai foi air que eu gONSEGUI ler e escrever (Aline).*

6) *Minha mãe pegava uma folha e escrevia o alfabeto eu tinha medo de não aprender o alfabeto mas como minha mãe foi me ensineldo eu fui aprendendo o alfabeto e aminha primeira palavra foi a palavra minha. E eu já aprendi agora posso aprender outras coisas novas. Fim (Paulo)*

7) *Eu apredi ele a escreve os deve das escola a tia Joana e atia ... elas e a melho professora da vida porque elas são bei legal eu gosto dela muito porque a minha faminha ele tanbei mia judo porque elgal e mia tia e mias favorita ela pasa muito deve panoso bei ela e uma tia legal. Eu quando eu falava de mas poriso tia falava Dimas com migo porque eu falava Dimas poriso eu so um falado e so um garoto falado (Maurício)*

8) *Eu aprendi a escrever quando eu na 1ª serie. Minha mãe ficou tão feliz que minha mãe ela comprou e gebi da turma da Mônica e fin (Priscila).*

9) *Eu foi guntan as palavras e foi lenfo e daí e fou lendo tudo. Mais teva um dia que eu sequesi de todo. A primeira palavra que eu a pridin foi me nome (Juliana).*

10) *Quando eu apendi a ler eu fui falando as palavras: Eu sei ler, eu sei lê e eu li passarinho e a minha mai falou assim Aquora você pode entar na prineira se na escola... E quando en ei potei o pe na escola eu falei com a minha eu não vou conseguir ler mõi e quando eu se sentei nanesa com o Suse Rodrigo, você mandou eu toqua de lugar você estava dando aula soder as horas no outro dia você mando eu esquerter uma palavar e eu esquer vi o neu nome e esa voi a minha primeira coisa que eu es quevi (Ivete).*

11) *A prineira palavra que eu aprendi foi o neu nome: a minha mãe ficou tão feliz que me levol no shopping eu fiquei tou feliz e ela tame (Daniele)*

12) *Quando eu aprendi a ler minha Mãe ficou impressionada e, já ela tinha prometido se eu lesse a palavra “MÃE” comprar um Play Stations e meu pai uma casa. Minha Mãe e Meu Pai juntava dinheiro para comprar jibi da Turma da Mônica e Quarteto Fantástico e assim foi seguindo. Eu comecei a ler la no “jardim de infância” com a profª Luciana ai eu fui la pro CA la eu aprendi Muitas outras coisas. A ler, escrever, desenha, fazer história (Marlon).*

13) *Quando eu aprendi a minha mãe ela fasia muito ditado, sempre ela escrevia palavras para eu ler e também tenho muitos livros. Minha vó me ajuda no dever de casa, mas como aprendi a lê ela não me ajuda mas. Eu aprendi escreve, mas escrevia tudo erado quando escrevia um texto escrevia erado. Agora já sei e lê escreve (Marcela).*

14) *Um dia na sala de aula eu era do CA aí a tia Joana passou um ditado. Ai eu comecei a chorar que eu não sabia escrever ai a tia Joana mim deu um esporo que eu rapidinho comecei a ler e escrever e minha mãe ficou muito orgulhosa da tia Joana ai até hoje ela não ce esqueceu da tia Joana e eu também gosto muito da tia Joana (Débora)*

15) *Quando aprendi a ler e a escrever fiquei muito contente que quando eu via alguma coisa para ler ficava muito empolgado e lia tudo. Minha mãe sempre escrevia no papel um monte de palavras para eu ler e aprender como se escreve. A primeira palavra que eu li foi a palavra menino, e a que eu escrevi foi o meu nome. Meu pai também me ajudava muito e quando concegui ler até ajudei um pouco meu amigo que ainda não sabia ler nem escrever (Ricardo).*

16) *Minhas experiências com a leitura (Pula nove linhas) Não me membro (Miguel).*

Nas lembranças partilhadas de suas primeiras experiências como leitoras e escritoras, as crianças revelaram à primeira vista, de maneira muito forte, a importância que dão à **presença materna na aprendizagem e à expressão de alegria e satisfação dessas mães quando eles alcançam sucesso**. Além disso, elas demonstraram que suas famílias valorizam a cultura da escrita e que as crianças compreendem o quanto para os pais essa participação na cultura letrada é valorizada, embora sejam muitos deles pouco escolarizados. Isso nos remete às análises de Jean Hébrard (1996) sobre a apropriação da leitura como herança cultural e os casos de autodidatismo nesse processo de apropriação, que Galvão (2007, p. 22s) traz em seus trabalhos mais recentes. A autora se reporta também a pesquisadores que estudam casos surpreendentes de pessoas da atualidade “que romperam, dentro de alguns limites, com

determinantes sociais, econômicos e culturais e superaram as gerações anteriores em termos de longevidade escolar e inserção na cultura escrita”⁷².

Ao ler as produções textuais das crianças, considere também a *influência dos enunciados de uns sobre os outros*, na medida em que o espaço para a palavra ia sendo repassado na dinâmica utilizada; como por exemplo, a emoção das mães quando eles se mostraram *competentes* para ler e escrever e a compra de revistas “gibis”, seja como recompensa, seja como estímulo para o aperfeiçoamento da leitura e escrita.

Outro fato que se evidenciou nas rodas de conversa está relacionado às *experiências da criança com os adultos no processo de ensino-aprendizagem*. A partir de uma inferência indutiva sobre seus relatos orais e escritos e sobre o que pude observar no cotidiano das crianças pesquisadas, ousou afirmar que, quando uma criança revela no contexto familiar ter atingido um determinado conhecimento, *a resposta do adulto a essa sua revelação é sentida de modo diferente daquele que ela experimenta no espaço escolar ao revelar a mesma experiência para o professor*. Se o filho diz ou mostra deliberadamente um aprendizado, esse fato se torna motivo de felicidade, segundo a narrativa das próprias crianças. Se o aluno diz ou mostra deliberadamente que alcançou um aprendizado para um professor, a reação desse a essa *palavra* é muito diferente da que a mãe apresenta. O certo é que a receptividade e o acolhimento da palavra dita têm um peso muito grande de acontecimento, principalmente na vida das crianças desta fase escolar que estou investigando, em que talvez o desejo de ser herói para as pessoas que elas amam seja o mais forte. *A noção de aprender para ter sucesso na vida não é tão forte quanto a experiência de ser tomado como herói por quem se ama*.

Estas reflexões vão ao encontro do que Galvão (2007) considera como de fundamental importância nas observações de campo sobre trajetórias de inserção na cultura escrita, recorrer além do indivíduo, a outras escalas de observação, como “à linhagem familiar que antecede o caso em três ou quatro gerações e ao lugar ocupado pela alfabetização, pela escola e pela circulação de material escrito nas épocas e locais estudados” (p. 24).

No caso das crianças da pesquisa, ao relatarem a emoção dos pais, sobretudo das mães, é como se apreendessem dessa experiência que seu aprender o confirma como dádiva, orgulho materno, ou ainda, uma recompensa emocional da mãe. Isso me leva a confrontar a primeira inferência feita e exposta acima, com a teoria psicanalítica de Donald Winnicott, acerca da relação entre uma “boa mãe” e seu filho, principalmente nos parágrafos nos quais o analista e pediatra diz que a mãe, antes de ser uma pessoa, é um ambiente e que a ela

⁷² *Ibid.*, op. cit., p. 23.

corresponde “ilusionar” o seu filho, satisfazer de tal forma seus pedidos, que o bebê possa crer-se onipotente; ao mesmo tempo, cabe a ela “desilusionar”, de forma gradativa, o seu filho, possibilitando “ruptura nessa experiência de continuidade de ser”, “entre pensamento e experiência de corpo” (SOUSA, 1999, p. 314), de prazer e desprazer. Assim, o bebê vai aprendendo a lidar com a vulnerabilidade e a desenvolver a capacidade de criatividade “diante de um ambiente que o invade a qualquer momento” e, embora sofra transformações mentais e orgânicas por conta das relações com os diversos *envoltórios nos quais está inserido*, a pessoa pode conseguir “ser capaz de se sentir inteira naquilo que estiver fazendo”. Winnicott estuda a relação do ser humano adulto com o mundo a partir de sua teoria da relação mãe-filho ⁷³.

A forma com que um adulto se posiciona diante da realidade depende das suas primeiras experiências de vida ao lado da mãe ou do adulto que exerce a função materna, registradas no inconsciente, incluindo tanto a língua, quanto os padrões culturais e toda a história pessoal do sujeito.

Considerando que a *simbiose* entre a mãe e o bebê *se* constitui num aspecto da facticidade humana, na posição exotópica de sujeito pesquisador, me situo novamente frente às crianças pesquisadas, cujas idades variam entre oito e nove anos e que, de certa forma, estão ainda imbricadas nessa simbiose. O fato é que cada uma delas me revelara o tempo todo da pesquisa de campo, *uma vontade de ser herói, de ter importância no mundo dos outros*. Lembrei-me do que Bakhtin escreveu sobre a vontade do ser humano de ser amado,

[...] a vontade de fazer desse amor almejado do outro a força organizadora e motriz da vida, tudo isso é uma maneira de crescer e de se engrandecer no clima da consciência amorosa do outro [...]; todos os elementos estritamente privados são ordenados e governados por aquilo que desejo ser na consciência do outro, pela minha imagem presumida que construí a partir dos valores dessa consciência (1992b, p. 171).

Pode ser que, acima de tudo, elas tenham deixado refletir esse *desejo humano de ser herói* ao escreverem sobre suas experiências com a leitura e a escrita no passado e as experiências vividas no presente. Como disse anteriormente, essas experiências, vivenciadas junto à família e no espaço escolar são descritas de formas muito diferentes pelas crianças. A figura materna, como o fator mais realçado nos relatos das crianças, talvez possa ser analisado e compreendido sob a luz da psicologia e da teoria psicanalítica, a qual fiz menção há pouco e cujo aprofundamento não é o caso neste estudo. Mas há outros fatores que são factíveis, a meu ver, de serem considerados e analisados, a partir dessas experiências relatadas pelos alunos dessa turma e que o farei com maior tempo no último capítulo deste trabalho, como: o

⁷³ *Ibid., et.seq.*

poder de argumentação na sala de aula condicionado ao saber; o saber como soberania, supremacia de um sobre o outro; o saber para receber credenciais na relação professor/aluno; o que fazemos - como nós, professores, reagimos às “revelações” da criança de que são detentoras de um determinado saber; o que fazemos com a avidez pelo aprender que as crianças geralmente têm; para quais valores culturais relativos à leitura e escrita estamos contribuindo, para formar nos sujeitos que ainda estão nos primeiros anos de estudo da Língua Portuguesa; entre outras questões.

As conversas sobre o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no presente, se deram também a partir de algumas perguntas sugestivas. Lancei oralmente e as escrevi no quadro (*anexo C*):

- Como estou aprendendo a Língua Portuguesa na escola?
- Quais as atividades das aulas de Língua Portuguesa que você mais gosta?
- Quais as atividades das aulas de Língua Portuguesa que você menos gosta?
- Alguém o/a auxilia nas tarefas de casa?
- Se você fosse a professora da turma 1303, como você daria as aulas de Língua Portuguesa?
- Quais os tipos de textos que você mais gosta de ler?
- Você costuma pedir ajuda aos colegas para realizar as atividades?
- Você costuma ajudar os colegas que lhe pedem ajuda?
- Você brinca de escolinha com seus amigos?

Após muita conversa, pedi que eles escrevessem sobre o que foi conversado. Nem todos os alunos quiseram ou acharam que poderiam escrever. Abaixo, todas as produções textuais escritas produzidas neste contexto de pesquisa:

1) [...] Na escola eu gosto muito de redação porque eu invento mas quando for para eu copiar a redação dos outros eu não gosto (Úrsula).

2) [...] Se eu fosse uma professora eu ia pedir que eles fizessem uma estória (Marlon).

3) Eu gosto muito de português porque nele tem muitos textos interessantes e matérias muito legais. As pessoas que me ajudam são minha professora e minha família mas dificilmente eu peço ajuda para meus pais. Geografia é a primeira disciplina que eu mais gosto e a segunda é português porque neles eu aprendo muito. Se eu fosse professor eu ajudaria muito as crianças que precisam de ajuda (Ricardo).

4) [...] Minha mãe me ajuda no dever de casa às vezes [...]. Eu peço e a minha amiga Aline me ajuda às vezes e eu quero ser professora. Eu ajudaria as crianças (Paula).

5) *Eu gosto de Português porque tem muitos textos engraçados e o que eu não gosto é de copiar. E quem me ajuda no dever de casa é a minha mãe. Quem são as pessoas que mais me ajudam na minha vida escolar é a minha professora e a minha família [...] Se eu for um professor eu vou ensinar muitas coisas para os alunos serem muito inteligentes (Paulo).*

6) *Eu aprendi a ler na 2ª. O Marlon ele me ajudou muito que agora eu estou lendo muito. Eu estou lendo muito mas tem palavra [...]. Se eu fosse um professor da turma 1303, eu pedia para eles fazerem português, eu mandava eles copiar e depois responder as perguntas. Quando eu fico com dificuldade nos deveres de casa eu peço ajuda a minha irmã. Minha irmã ela tem 10 anos. Quando eu não sabia ler ela me ajudava a ler. Ela pegava o gibi e colocava eu para ler [...] (Ruan)*

7) *Eu aprendi a ler estudando. Eu gosto quando a gente faz o texto do livro de Português. E se eu fosse o professor eu quase ia dar o livro de Português quase todos os dias. Também eu não ia falar para copiar as perguntas do livro e eu não ia passar muito dever. Eu ia ser muito legal e quando eles acabassem o dever eu ia deixar eles brincar (Carlos).*

8) *O que gosto de fazer na aula de Português é: Ditado O que menos gosto de fazer é cópia. Eu adoro a Língua Portuguesa. Se eu fosse a professora, ensinava tudo para eles (Mírian).*

Sujeitos que valorizam a inventividade, a criatividade, a troca entre eles mesmos, etc. Por outro lado, rejeitam a repetição, a cópia; se reconhecem limitados, inacabados, dependentes dos adultos para avançarem. Quase somos tentados a perguntar: de que mais um professor precisa para atingir seus objetivos pedagógicos junto a essas crianças?

4.4 A professora

Eu sozinha, você sozinha, a outra sozinha... não vai dar conta do recado. Chega a um ponto que você fica despedaçada, desacreditada. O que vai fazer com aquela criança? Você fica frustrada. A gente tem que voltar no ponto de partida, de novo e começar. Cada manhã, a gente tem que fazer. Esperando só que alguém venha te ajudar. E você sabe que a responsabilidade ali é sua, você está preparando aquela pessoa pra vida (professora Salete em Entrevista 15/07/08).

Realizei e analisei uma entrevista semiestruturada (roteiro como *anexo A*) com a professora da turma pesquisada. Assim, destaco a seguir alguns núcleos temáticos a partir de suas narrativas, argumentações e inferências sobre várias questões educacionais e pedagógicas, que traçam o seu perfil como docente da rede pública municipal do Rio de Janeiro e trazem as condições em que desenvolve o seu trabalho junto às crianças. Os itens a seguir foram categorizados *a posteriori*, digamos, como resultantes de uma tentativa de pôr um *olho no discurso* e *outro na ação* dos sujeitos pesquisados, embora alguns tenham surgido do encontro entre perguntas pré-elaboradas e respostas dialogadas. Certamente, tanto as perguntas da pesquisadora quanto as respostas continham muitos ecos pré-existentes, segundo uma concepção bakhtiniana.

4.4.1 A professora fala da falta de reconhecimento e valorização dos professores das crianças

A professora de nossa pesquisa tem vasta experiência no ensino da 1ª fase do Ensino Fundamental, embora tenha sido graduada em História e até tentado atuar no ensino desta área. Mas essa experiência ficou limitada ao tempo de estágio e uma atuação profissional numa instituição educacional dirigida por religiosas, entre as quais ficou marcada em suas lembranças, uma delas que era bastante autoritária. Contou inicialmente apenas com formação de curso médio, modalidade *normal* para a sua formação de professora do ensino das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Desde 1984, buscou participar de todos os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação para se manter atualizada profissionalmente. Hoje, sua participação está condicionada e, de certa forma, limitada pelas estratégias buscadas pelos gestores escolares para que os professores possam estar presentes nos cursos:

[...]. Todas as oportunidades que o município oferecia e que eu podia participar, eu estava presente. E agora, atualmente, tem que dividir a turma, você tem... Aquele problema com quem vai deixar, montar estratégias, dentro da escola, então, atualmente, tenho perdido alguns cursos. Mas eu gosto de participar de todos eles (Professora Salete em Entrevista dia 08/07/08).

Em outros momentos da pesquisa, a professora deixa revelar uma espécie de frustração por ter acabado dedicando a vida toda ao ensino fundamental da 1ª fase e não ter atuado no ensino de História. Ela se ressentia pelo que considera não reconhecimento e valorização dos professores da 1ª etapa. Teria passado toda a vida profissional mergulhada nesta frustração e desilusão?

Quanto a isso, me pergunto: qual a dose de realidade? Os professores realmente experimentam graus diferentes de desprestígio e desvalorização na sociedade brasileira? É esta a opinião da professora pelo que ela deixou revelado a mim como pesquisadora, embora tenha se restringido apenas aos professores do ensino fundamental. Mais que uma opinião, a professora buscou denunciar a desvalorização social a que os professores foram submetidos. No contato com estagiários de Pedagogia em minha sala de aula, na rede pública municipal do Rio de Janeiro, ouvi de muitos uma forte recusa do exercício da profissão de professor, especialmente, de crianças. Muitos me passaram a impressão de terem sido *forçados* de alguma forma a fazerem a ‘opção’ pelo curso.

4.4.2 A professora, o sincretismo teórico e a inovação na escola

Atualmente, eu gosto de ler a Flavia Bozza, a Sandra, a Andréia... Eu gosto muito de ler! E a Emília Ferreira, porque ela dá um suporte muito legal sobre a hipótese da leitura e da escrita. Aqueles períodos, estágios que as crianças se encontram, aquilo é muito legal, até quando você está alfabetizando, você saber situar o seu planejamento, sua prática pedagógica em sala de aula pra poder você avaliar e dali, você tomar um rumo com a criança, tomar uma decisão, junto (Professora Salete em Entrevista dia 08/07/08).

Outro aspecto a destacar é sobre o *ecletismo da professora* quanto às leituras sobre educação. Mais que isso, um sincretismo teórico resultante das formas de apropriação desses conhecimentos pela professora. Isso me provocou um questionamento: estariam os cursos de *formação continuada* sendo significativos, no sentido de provocar uma revolução na prática pedagógica dos professores, contribuindo para que sejam competentes e estejam atualizados profissionalmente?

Os argumentos da professora nos colocam diante de uma complexidade na qual a educação pública brasileira estaria mergulhada. Um *misto* de contradições, incoerências, acusações mútuas, explícitas e implícitas, que envolvem professores, secretarias, governos, gestores e coordenadores escolares, universidades, pesquisadores, etc. De qualquer forma, nós, profissionais da educação, independente do nível no qual atuamos, estamos fazendo a História e nossas histórias dentro de uma sociedade e especificamente dentro de uma instituição social, a escola pública oficial. Como diz Freire (1998), nossa “experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido” (p. 127). E como a professora traz sua experiência na escola?

Eu não vejo o pessoal da rede procurar usar, transformar, botar isso no dia-a-dia da nossa prática. Então, o pessoal vai para os cursos, recebe aqueles livretos que chegam da secretaria, lê, mas não procura colocar aquilo em prática [...]. Eu acho que o tradicional é mais fácil de fazer do que o moderno. Porque você vê, pra você estar atendida com a questão do letramento, você tem que estar sempre lendo, para que isso aconteça dentro da sua sala de aula. Então, pra isso demanda, o quê? O prefeito dá um bônus que não dá nem pra você comprar o que você deseja. Então, fica dispendioso. Têm colegas que você vê, são colegas que dependem deste salário para sustentar a família. Então, ele vai deixar de comprar, de manter a família dele pra ficar comprando livro pra se atualizar? E também tem aquele negócio: tem colega que não tem interesse mesmo. Isso aí! Chegaram aqueles livros lá e ninguém nunca chegou, procurou... Não tem interesse, as fitas que chegam... (Professora Salete em Entrevista dia 08/07/08).

Segundo a professora, a inovação em sala de aula exige leitura e o livro tem um custo alto. O bônus para compra de livros e acesso a outros bens culturais ⁷⁴, além de ser de valor reduzido, nem sempre é destinado à sua finalidade. Ela fala das dificuldades financeiras das colegas de trabalho e também da falta de interesse. O material de leitura que chega à escola

⁷⁴ O bônus cultura concedido mensalmente aos professores foi uma medida da Prefeitura Municipal da cidade do Rio de Janeiro na gestão do prefeito Cesar Maia (2005-2008), cujo valor não ultrapassava R\$90,00; destinado para compra de livros, assinatura de revistas educacionais, frequência a teatros, cinemas, eventos culturais, etc., que pudessem de certa forma contribuir com a prática pedagógica em sala de aula.

não desperta o interesse da maioria. Na entrevista aparece também a falta de aproveitamento do horário destinado aos estudos e troca de experiências pedagógicas. A questão dos salários baixos dos profissionais da educação é tomada como mais uma restrição que contribui para a falta de qualidade na educação. Perpassando tudo isso ela traz o *abandono psicológico do posto* pelo professor e a falta de vontade política para revolucionar a educação pública.

Castoriadis (1991) defendia que a história é o lugar da encarnação das significações e estas são parte de um todo, significam a partir de um contexto social. E mais: “os tipos de motivação (e os valores correspondentes que polarizam e orientam a vida dos homens) são criações sociais, que cada cultura institui valores que lhe são próprios e conforma os indivíduos em função deles”. Somos sujeitos e objetos do conhecimento histórico: “ter uma experiência da história enquanto ser histórico é ser *na* e *da história*, como também ser *na* e *da sociedade*” ⁷⁵.

Para a professora em fim de carreira, a escola pública brasileira não conseguiu ainda encontrar uma saída para seus problemas e desabafa:

Depois de 25 anos de magistério, eu vejo que não muda e poderia mudar... Porque dentro das empresas é assim. E a escola? Não pode modificar, não pode transformar, não pode inovar, não pode dar um ensino de qualidade para nossos alunos de classes populares, que são os mais necessitados, não é? Já vivem numa situação na sua comunidade de dificuldade, de tristeza, de ansiedade... Já tem criança com problema desenvolvendo depressão que, devido aos tiroteios, essas coisas... Por que você não tentar colocar, enquanto, profissional, querer inovar... Sei das dificuldades, mas a gente tem que colocar um pouquinho de amor no trabalho que a gente faz. Eu particularmente, eu gosto. Só não gosto, atualmente e cada dia mais da situação que a gente se encontra, falta de respeito, descaso, incomoda muito (Professora Salete em entrevista dia 08/07/08).

A situação sócio-econômica dos alunos é mais um motivo, um imperativo ético para que se tenha um projeto político revolucionário a embasar a práxis educacional e pedagógica. Castoriadis (1991) argumenta que basta estar consciente, despertar do pesadelo da alienação para desejar uma revolução, pois “a própria sociedade fala de sua crise numa linguagem que quase nem exige uma interpretação” (p. 101). Ela revela seus problemas gritantes, *suas fendas e as linhas de força de sua crise*.

Na fala da professora a educação aparece como ato político, se aproximando, principalmente de Paulo Freire: “*Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*” (FREIRE, 1998, p. 126). Entretanto, sente-se desrespeitada, percebe um descaso pela educação que a incomoda muito.

Retomando Castoriadis (1991), “há uma ação que pode apoiar-se sobre o que existe para fazer existir o que queremos ser” (p. 71). No caso da professora da entrevista, o peso da frustração com a situação da educação brasileira apresentado em seu discurso está consonante

⁷⁵ *Ibid.*, loc. cit.

com uma postura do cidadão educador reflexivo e crítico, que se opõe a toda forma de reificação, “de espoliação e de descaso” (FREIRE, 1998, p. 126). Por outro lado, parece revelar também uma descrença e incredulidade na possibilidade real de mudança, resultantes, ou de um grande desgaste físico e psicológico, ou de uma tentação de abandonar uma utopia a qual persegue há tantos anos. Como se perguntasse a si mesma: “Há sentido em postular uma modificação radical? Não perseguimos a ilusão de uma novação absoluta?” (CASTORIADIS, 1991, p.99).

A professora revela em seus discursos como compreende a sociedade em que vive e critica certas *posturas* de quem atua na educação, nas mais variadas esferas. As razões da professora por certa descrença com relação à situação desfavorável da escola pública e a profissão de professor, com certeza formam um leque. Mas, estando ainda em atividade na profissão de professora e sendo parte da sociedade brasileira, *em que pesa substituir a luta e a resistência contra as linhas de força da crise instalada nesta sociedade, por uma espécie de atitude contemplativa diante da realidade?* A atitude contemplativa favorece o conformismo enquanto que a práxis faz ver que a estrutura social atual “nada tem de eterno ou de fatal” (CASTORIADIS, 1991, p. 106).

O fato de reportar-se ao modelo empresarial e estabelecer comparações entre a dinâmica escolar e a dinâmica na empresa, talvez a justifique, em primeira mão, pelo fato de ter sido funcionária em uma agência bancária antes de ingressar na rede municipal de ensino; assim como a experiência familiar, principalmente o exemplo da mãe que, segundo a entrevistada, tem ‘garra’ e coragem para vencer na vida:

Minha mãe sempre foi uma pessoa muito guerreira desde pequena. Ela falava que tinha um objetivo na vida, que ela casou cedo, separou-se cedo e não ia depender do marido. Então, ela se preocupava muito e estava muito voltada para seu crescimento profissional. Filha de família não tão abastada, mas ela tinha dentro dela o desejo de crescer, estudar, vir para a cidade grande para ver seus desejos realizados. Ela realizou seus sonhos (Professora Salete em Entrevista dia 08/07/08).

4.4.3 A professora, o ‘bombardeio’ de teorias e o projeto político-pedagógico da escola

Se debruçarmos mais um pouco sobre a entrevista realizada com a professora, podemos perceber uma queixa sobre a pouca participação na elaboração do projeto político-pedagógico e nos centros de estudos. E em sua prática, uma tentativa de aproveitar um pouco de tudo o que recebe nesta formação continuada. O que pode ser considerado para uns como um leque de possibilidades, pode ser também problematizado, de forma que se possam discutir os reais benefícios desta mistura de abordagens teóricas, ou deste *bombardeio* de teorias que chegam até o professor. Se o atingisse de fato, ele poderia ser profissionalmente

mais competente? Até que ponto os cursos de formação continuada vêm contribuindo para oportunizar ao professor o acompanhamento do campo científico da educação e sua articulação com a prática pedagógica em sala de aula. Sobretudo, quando levamos em conta que muitos desses cursos seguem orientações que, como em outras esferas sociais, sofrem uma descontinuidade ao fim de mandatos políticos de governo municipal, estadual e federal. Já que, muitas vezes, se privilegia os ganhos políticos.

A questão que se coloca hoje é a de ver a escola como *locus* privilegiado de formação continuada. Cursos são episódicos, eventuais. Criar condições na escola para que os professores construam coletivamente o projeto, estudem, se tornem de fato uma equipe que aposta em um trabalho coletivo. O conhecimento adquirido nos cursos não pode ser visto com algo a ser aplicado na escola. Esta é uma visão equivocada de formação continuada e da própria forma de se pensar o conhecimento como construção. Os professores têm seus saberes da prática, da experiência que se articulam com os teóricos e criam algo novo no coletivo

Sobre o projeto político-pedagógico, a entrevistada considera que o professor não se reconhece nele porque não foi coparticipante.

E também você tem que estar atrelada ao projeto pedagógico da escola e quase a gente não tem acesso. Esses projetos já vêm prontos, o grupo não tem assim... Você sabe, aquela maneira que é colocado... Já vem pronto. O grupo não tem participação. Já vem acabado. Fica por aquilo mesmo. Morre ali na praia. E se você quiser tomar uma decisão de questionar, de saber como é que foi feito aquilo, você sabe que o projeto precisaria ter a participação de toda a comunidade, gestores, professores, funcionários, responsáveis, todo esse pessoal envolvido (Professora Salete em Entrevista dia 08/07/08).

O projeto é/deveria ser uma construção coletiva, sempre renovado junto ao grupo de professores e não algo já pronto em que os professores se encaixam, sem discussão e sem questionamento.

Também é preciso abordar a dupla jornada de trabalho não como algo naturalizado. Os professores deveriam ficar em uma só escola para justamente se sentirem como parte de um grupo, para apostarem na escola. As condições de trabalho não favorecem isso, uma vez que quase todos os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental da primeira fase atuam em duas escolas para complementarem salário. O professor deveria ter horas na sua carga horária para formação, planejamento, atendimento aos alunos e o salário condizente a estas tarefas. Duas turmas, duas escolas é um absurdo que se tornou normal em muitas redes públicas de educação.

Dessa forma, o envolvimento do professor durante a elaboração do projeto político-pedagógico fica prejudicado; ele deixa de ser coparticipante neste processo, quando trabalha em duas escolas e não consegue conciliar os horários. Muitas vezes, os diretores concentram num único horário as reuniões destinadas ao projeto político-pedagógico, o que seria muito

válido para integrar os professores dos dois turnos. De qualquer forma, se fosse esse o caso da professora, ao menos numa das escolas ela teria tido oportunidade de estar presente.

[...]. Os centros de estudos... É uma pena, não é? Serem usados da forma que a gente faz dentro da escola. Nós fazemos, eu acho que é um pecado, que é um momento que você teria para você dedicar realmente aos estudos, e você sabe que não dedicamos. É aquela (risos), mais uma parafernália dentro da escola. É mais aproveitado para informes administrativos [...]. Centro de Estudos... Qual a função do Centro de Estudos? O nome já diz: Centro de estudos. Seria para planejamento, sentar para discutir, como fazer uma avaliação, quais os parâmetros, os objetivos do Ciclo, como você vai conduzir aquela criança que ainda não tem autonomia na leitura e na escrita, trocar idéias sobre como você vai conduzir esse processo dentro da sala de aula você sozinha... Que atividade eu poderia naquele momento estar ali pesquisando com ajuda do meu coordenador? Que atividade poderia fazer com que essa criança realmente venha desenvolver seu processo de letramento? Fica meio complicado (Professora Salete em Entrevista dia 08/07/08).

Horas de trabalho que deveriam ser dedicadas a estudos e discussões sobre o que compete à escola e aos educadores, de um modo geral, acabam servindo à burocracia. Muitos destes desvios ocorrem por falta de organização da escola em termos de espaço-temporalidade - *é bem verdade*. Mas, acima de tudo, é consequência da falta de condições de trabalho que gera também uma falta de interesse de muitos profissionais da educação, por inúmeras razões: fim de carreira, falta de motivação interna, frustração com a escolha profissional, desvalorização social, falta de esperança e otimismo quanto às possibilidades de mudança pela educação diante de um universo de problemas sociais no qual a escola está imbricada, forte recusa a teorias e à teorização por descrença nas possibilidades de que a teoria pode contribuir com a prática, entre outros.

4.4.4 A professora, a organização intraescolar e as condições de trabalho

Na avaliação da professora, a falta de uma boa organização intraescolar contribui para aumentar o stress dos profissionais da escola, compromete a qualidade do ensino, impede a troca de experiências e dificulta a assessoria pedagógica ao professor.

[...] tudo antigo, não tem nada de inovador, tudo é velho. Condições precárias. Continua a mesma coisa, as dificuldades são as mesmas, sempre a escola não procura valorizar o trabalho do profissional, com material de apoio necessário até visando o bem estar da criança em sala de aula. É tudo muito corrido dentro da escola. Não há tempo para uma assessoria sistemática. A troca de experiências acontece de forma incidental entre os professores [...]. (Professora Salete em Entrevista dia 08/07/08).

E, isto, por conseguinte, afeta os processos de ensino/aprendizagem.

[...]. Não tem interesse, nada no coletivo, assim, tudo no individualismo; e isso torna o ensino cada vez mais comprometido. Aí fala assim: trocar experiências. Que horas você vai trocar experiências? O tempo todo é o maior sufoco com o aluno. Hoje mesmo, na outra escola, nós fizemos reagrupamento e foi preciso diminuir o horário do recreio [...]. E meu ensaio para a festa junina ficou determinado para um horário. Só que quando chegou meu horário, já ia começar o reagrupamento e ficou uma confusão, fiquei muito estressada. Eu trabalho com crianças pequenas, a gente tem que respeitar o espaço delas, a limitação da criança, nossas crianças não têm autonomia, então elas são lentas, e a gente fica naquela correria e foi muito chato hoje. O dia foi muito cansativo, estressante e nessas horas que a gente pensa assim: Será que vale a pena a gente estar aqui? (Professora Salete em Entrevista dia 08/07/08).

A professora Salete por diversas vezes chegou com um pequeno atraso em sala de aula, estressada por causa do trânsito que enfrentava diariamente para se deslocar de uma escola a outra. Muitas vezes ainda foi fazer sua refeição, usar o toalete, apanhar material didático fora e dentro da sala, trocar palavras rápidas com a Direção Escolar, Coordenação Pedagógica e colegas de trabalho.

“Sempre a escola não procura valorizar o trabalho do profissional”, disse a professora. Mais uma vez, ela deixa aflorar talvez sua maior decepção com a escolha profissional que fez. Valorização do professor e condições de trabalho para ela estão relacionadas com os recursos materiais e humanos tão importantes no trabalho pedagógico com os alunos:

Não digo nem o bem estar do professor; seria uma xerox, uma sala organizada com os cantinhos, jogos, que são tão importantes, o lúdico da criança para a socialização. A criança fica mais concentrada, a criança que joga vai ter aquela liderança, vai saber como jogar. As regras que a todo momento a gente está refazendo, reformulando regras com a criança e os jogos iam nos ajudar, contribuir muito nessa tarefa árdua de cada dia, no dia-a-dia da sala de aula (Professora Salete em Entrevista dia 08/07/08).

O fato de a professora trazer em suas falas essa inter-relação entre condições de trabalho e suporte material para a criança avançar em seu aprendizado é muito significativo. Seus enunciados, ao mesmo tempo em que revelam uma forte preocupação com o desenvolvimento da criança, por outro lado, se tornam uma denúncia contra as condições desfavoráveis em que ela e muitos alunos vivem. Não me pareceram queixas intimistas, mas politizadas.

A professora dá importância ao jogo e as brincadeiras e entende que eles contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, mas vê a dificuldade em organizar um espaço adequado. As precariedades das condições, mais uma vez, não favorecem o processo de aquisição de comportamentos considerados satisfatórios pelos adultos para a convivência intra-escolar, a construção da autonomia, o respeito e valorização do outro. Ela contou que muitos dos jogos que utiliza em sala de aula são doações recebidas de colegas de trabalho cujos filhos cresceram. E acrescenta:

Eu acho que esta questão de material didático dentro da escola está relacionada com as condições de trabalho. As condições de trabalho estão atreladas ao material também. É muito pobre, é precário, é uma escassez muito grande. Eu acho também que, por sua vez, a secretaria valoriza tanto o brincar, mas não manda assim uma verba. Essas verbas que chegam dizendo que poderia... Não sei, eu também não sei, porque não passam pra gente. O que pode ser comprado com esse dinheiro, já vem pré-determinado, vai comprar isso, aquilo. Eu acho que poderia ser deslocada uma parcela dessa quantia para compra de jogos, materiais ludo-pedagógicos. Você vê, quando chega aqueles quinhentos reais da prefeitura, aí vem aqueles catálogos pra você escolher, você não tem acesso, você só fica sabendo: “Ah, comprei isso, comprei aquilo”, o gosto da pessoa que vai comprar [...] (Professora Salete em Entrevista dia 08/07/08).

Cabe à equipe de gestão escolar elaborar os projetos para conseguir as verbas nos órgãos administrativos que controlam o uso dos recursos públicos. Aproveitar melhor os recursos e projetos que vêm da prefeitura e do governo federal também faz parte da gestão. Não adiantam as iniciativas governamentais se a escola não as potencializa.

Muitas iniciativas governamentais atendem aos interesses de alunos e professores, mas é preciso que haja um duplo movimento, *entre programas e projetos governamentais e a escola*. A escola/equipe gestora também precisa aproveitar melhor os recursos que chegam. Mais uma vez a questão do coletivo, de uma gestão participativa que possa valorizar a todos, organizar melhor o cotidiano escolar.

A professora questiona a forma como os cargos de confiança são distribuídos e a atuação dos profissionais desses cargos no interior das escolas, especialmente quanto ao cargo de coordenação:

[...] é aquele negócio, eu não sei bem qual é, ou quais são os requisitos necessários para atuar como coordenadora... porque ninguém..., fala verbalmente... e a gente tem que ver o que está escrito. Eu a vejo mais atuando como suporte da direção e não suporte do professor (Professora Salete em Entrevista dia 08/07/08).

Eu pergunto: quais os requisitos necessários para um profissional ser suporte de diretor e quais os requisitos para ser suporte do professor? Quais são as funções dos coordenadores das escolas municipais? Quando uma direção convida um professor para ser coordenador, o que ele realmente espera deste integrante de sua equipe e o que ele realmente precisa priorizar? Caso o aluno/professor e os processos de ensino/aprendizagem sejam a prioridade número um da direção, o coordenador será suporte tanto da direção quanto do educador. Ao contrário, ele acaba não priorizando as questões de ensino/aprendizagem, a necessidade urgente de uma educação que, ao mesmo tempo em que transmita o *antigo*, oriente para a compreensão da complexidade humana, como assinala Morin (2007): **“todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”** (p. 55, *grifo do autor*).

Do que depende uma educação que vise o desenvolvimento do educando tendo essa perspectiva fundamentando a gestão escolar e o trabalho pedagógico? É possível não fazer coletivamente as escolhas, não analisar reflexivamente as possibilidades que são apresentadas e não se colocar em comunhão para se abrir ao novo? Neste sentido, todos na escola necessitariam ter o mesmo foco de interesse: o sucesso do aluno como recompensa

4.4.5 O sucesso do aluno como recompensa da professora

[...] nessas horas que a gente pensa assim: Será que vale a pena a gente estar aqui? Mas às vezes vale a pena, sim. Porque quando a gente encontra com nossos alunos, é essa gratificação maravilhosa que a gente tem. Momento mais gratificante que a gente fala assim: Puxa vida, eu consegui alguma coisa! Colocar nessa criança, fazer essa criança se apropriar de alguma coisa, que hoje ela está desenvolvendo o processo dela como adulto, como cidadão, como estudante... É muito bacana! (Professora Salete em Entrevista dia 08/07/08).

Se para a professora, ter reconhecimento e valorização por parte da sociedade e dos colegas de profissão é algo importante e muito ausente no cotidiano das escolas nas quais trabalhou e ainda trabalha - como ela disse: “nossos colegas não carimbam o trabalho do outro colega”; ao mesmo tempo, do aluno ela espera como recompensa, não elogios, discursos que venham a enaltecê-la. O sucesso do cidadão aluno, na vida em sociedade, é a prova de que a educadora foi eficiente na tarefa de educar, no bom encaminhamento da criança e do adolescente a ela confiados.

A professora também se refere às frustrações e se preocupa com o problema de drogas e a consequente violência vivida por toda a sociedade, especialmente pelos alunos:

E também tem as frustrações, não é? Você encontra outros que você ouve assim: “Ah, se enveredou pelo lado das drogas!”... Mas, infelizmente, a nossa sociedade ainda não é sensível. Trabalhamos com os alunos do Ensino Fundamental I, mas eu acho que a gente não vê essas questões (Professora Salete em Entrevista dia 08/07/08).

Como professora dos anos iniciais não vê muito o problema de drogas atingindo as crianças. Mas explica que, para os professores do Ensino fundamental II que lidam com adolescentes, a situação é mais complicada: “a situação é bem gritante. Tanto é que a gente está vendo aí, estão partindo para agressão”, completa a professora que, também em outros momentos da entrevista, desabafou: “*por causa da violência, ando muito amedrontada*”.

Interessante destacar que a professora não trouxe a situação socioeconômica dos alunos como um entrave ao sucesso escolar, nem mesmo uma possível falta de compromisso das famílias em acompanhar a educação e o aprendizado dos filhos.

Há outra frase da professora que eu gostaria de trazer dentro deste tópico: “Então, a gente vai fazendo do nosso modo. Se der certo ou errado, tudo bem. Se acertou, tudo bem. Se errou, também tudo bem. E assim, a gente fica na sala de aula. O professor que tem consciência vai trabalhar com seu aluno” (Entrevista, dia 08/07/08). O aluno fica à mercê da vontade, da consciência do professor. E não de um coletivo. Digamos que, num ano letivo, ele pode tirar a ‘sorte grande’ e ter como professor um profissional responsável, ético, consciente, crítico, etc.; no outro ano, ‘aceitar’ a fatalidade de passar um ano inteiro de sua vida submetido a uma educação confiada a um profissional, no mínimo, incrédulo, frustrado, desinteressado e apático; e, no pior das vezes, descomprometido ética e politicamente com o

ato de educar para a compreensão da complexidade humana. Sobretudo, da “compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade”, como argumenta Morin (2007, p. 93). Sem consciência crítica, posicionamento reflexivo e compromisso ético-político, qualquer plano e programa serão sempre ineficientes e qualquer denúncia não terá peso de acontecimento. Como diz Castoriadis (1991), “os programas passam, o projeto permanece” (p. 97). A questão é falta do coletivo e não do professor.

4.4.6 Do desejo de ser herói e do orgulho de ser professora

A última turma minha na escola em que trabalho de manhã, peguei desde o Período Inicial e fui com eles até o segundo ano do segundo Ciclo, que finalizou o ano passado. Hoje, eles estão no 6º ano. Inclusive, estou até muito feliz porque estão indo bem. Teve até uma briga na escola, porque tem uma professora do ensino fundamental II que fez um comentário na escola que estava adorando trabalhar com esse grupinho e que eu os preparei muito bem. E isso criou uma certa animosidade dentro da escola. Então, houve um comentário na secretaria do colégio, fiquei sabendo por uma mãe que estava presente e que falou. Mas ninguém da secretaria nem se manifestou, chegou e falou: puxa vida, você recebeu um elogio. Até hoje, isso eu não ouvi. Infelizmente, eu não ouvi. Não é que eu gostaria de ser estrela, não. Estrela, pra mim, eu tenho que ser do meu aluno. A minha questão toda na educação é o meu aluno, adoro dar aula, fico muito triste de ver as condições que a gente se encontra, falta de profissionalismo dos nossos gestores, a falta de competência... até estou sendo muito anti-ética, a falta mesmo de despreparo dos nossos gestores (Professora Salete em Entrevista dia 08/07/08).

Em mais de um momento, a professora pretendeu deixar claro seu orgulho de ser professora, contrapondo à idéia de desistência da profissão ou mesmo ao sentimento de frustração, o desejo de resistência, de luta por mudanças no cenário educacional brasileiro. Ao mesmo tempo, se ressentia por não ter ascendido profissionalmente.

Numa de suas falas, a professora utilizou uma metáfora para falar das relações aluno/professor a qual me chamou muito a atenção:

Não é que eu gostaria de ser estrela, não. Estrela pra mim, eu tenho que ser do meu aluno. A minha questão toda na educação é o meu aluno, adoro dar aula. Fico muito triste de ver as condições que a gente se encontra, falta de profissionalismo dos nossos gestores, a falta de competência ou a falta mesmo de despreparo dos nossos gestores (Professora Salete em Entrevista dia 08/07/08).

Este enunciado revela bem o desejo de ser herói, “ser estrela”, como uma marca do humano em nós; uma “*vontade de ser herói, de ter importância no mundo dos outros*”. *Ser estrela*, “crescer e engrandecer no outro e para o outro, e não em si mesmo e para si mesmo, é ocupar no mundo um lugar muito próximo dos contemporâneos e dos descendentes”⁷⁶.

Não dá para um professor *ser estrela* de um aluno sem um projeto e uma práxis revolucionária. Por outro lado, isso está relacionado a inúmeros fatores e dependeria de “um remanejamento praticamente total de uma sociedade” (CASTORIADIS, 1991, p. 107); decorrendo a necessidade de um *novo homem* para que sejam consolidadas novas mudanças.

⁷⁶ Cf.: BAKHTIN, 1992b, p.170.

Será que o sonho da universalização do ensino básico no Brasil não se tornou efetivamente realidade, embora garantido como direito de todo cidadão brasileiro, por ter faltado exatamente o nascimento de “um outro tipo de personalidade humana” em nossa sociedade? Como Morin (2007) afirma:

Na história, temos visto com frequência, infelizmente, que o possível se torna impossível e podemos pressentir que as mais ricas possibilidades humanas permanecem ainda impossíveis de se realizar. Mas vimos também que o inesperado torna-se possível e se realiza; vimos com frequência que o improvável se realiza mais do que o provável; saibamos, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável (p. 92).

Após este capítulo, em que ao mesmo tempo sujeitos e discursos foram apresentados e analisados, trago a seguir, as principais inferências a que esta pesquisa do/no cotidiano escolar, vivido junto à professora Salete e seus trinta e um alunos, levou-me a fazer acerca da relação entre o jogo enunciativo e a formação de sujeitos leitores/produtores de textos.

CAPÍTULO 5

O ENGENDRAMENTO ENTRE *PODER* E *SABER* NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

[...] seria necessário saber até onde se exerce o poder, através de que revezamentos e até que instâncias, frequentemente ínfimas, de controle, de vigilância, de proibições, de coerções. Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui. Foucault ⁷⁷

Já deixei explicitado todo o processo vivido por mim durante a trajetória desta pesquisa, desde a construção do objeto a ser investigado até o momento atual de análise. Quando ainda estava no início da caminhada, não pensava que o campo me levaria a *novos olhares* sobre o papel das interações sociais nos processos de ensino/aprendizagem. Entretanto, mesmo antes de debruçar-me sobre os dados levantados, comecei a perceber a ocorrência de um processo ideológico em que o saber passava a engendrar relações de poder entre os sujeitos da pesquisa e vice-versa.

A temática saber/poder não estava a princípio dentro de minhas propostas de estudo. Contudo, as experiências de pesquisa no campo escolhido revelaram mais esta face das relações entre os sujeitos escolares, o que me levou inevitavelmente a recorrer a Michel Foucault neste capítulo de análise interpretativa dos dados levantados; sem, entretanto, desconsiderar o aporte teórico amplamente estudado, reportando-me à filosofia foucaultiana como um importante adendo. Deixar de trazer algumas abordagens de Foucault neste contexto abriria, a meu ver, uma lacuna em meu trabalho de análise. Conclusão: o cotidiano da/na sala de aula me levou a mais um teórico da filosofia.

Para Foucault (1978 *apud* MACHADO, 2009), “o exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder [...]. Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder” (p. 80-1). Assim, Foucault defendia que o cotidiano é a concretude do poder; o tempo e lugar – *o cronotopo*, diria Bakhtin– onde as pessoas se debatem “nas malhas mais finas da rede do

⁷⁷ Cf. http://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf

poder”⁷⁸, revelando a existência de um *regime discursivo* e os efeitos de poder próprios do jogo enunciativo. Para ele, a análise das relações humanas deve ter como referência a *guerra e a batalha, ao invés de língua e signos* (FOUCAULT, 1978 *apud* MACHADO, 2009, p. 6).

Bastariam estes pontos para iniciarmos um trabalho de aproximações entre as abordagens filosóficas estudadas até aqui e as de Foucault. Mas não é o caso de fazê-lo neste trabalho; e apenas como complemento retornarei ao pensamento filosófico foucaultiano.

Diz Geraldi (1995) que “no embate das relações interlocutivas, a construção dos modos de ver o mundo não é sempre harmônica” e que geralmente, representamos de modo distinto uma mesma realidade em função dos interlocutores aos quais dirigimos nossas falas ou em função da ação que pretendemos realizar, uma vez que “tanto falar quanto compreender envolve intencionalidade” (GERALDI, 1995, p. 24-27). Para o autor, o caminho da *argumentação* é que permite a *alternância* de posições entre os sujeitos discursivos e a *alteração* nos discursos durante um processo de interlocução; considera ainda que a argumentação dos sujeitos parte de acordos previamente estabelecidos nas diferentes formas de relações, ressaltando-se que possa haver critérios de hierarquização e de poder, influenciando nos julgamentos de valor atribuído aos discursos proferidos por cada um dos sujeitos. Esses julgamentos de valor devem ser estudados ou analisados a partir da compreensão das significações sociais.

Vejamos um primeiro evento ocorrido durante a observação de campo na turma:

Evento I

A professora começa a dar vários exemplos de “diversidade e respeito às diferenças”, entre eles, a feira de São Cristovão; “onde várias pessoas, inclusive estrangeiras, convivem sem problemas”; e numa determinada frase usou a palavra cortesia. Os alunos perguntaram quase que em coro:

- O que é cortesia?

- Alguém quer explicar? Perguntou a professora.

- É ser educado com o outro. Na feira tem japoneses, chineses, americano, convivendo sem briga - argumentou Tatiana (Observação de campo em 09/09/2008).

Em sua argumentação, a aluna deu sequência aos argumentos da professora que havia citado a presença de “japoneses, chineses e americano” na “Feira de São Cristovão no Rio de Janeiro” como exemplo de possibilidade de convivência harmoniosa, apesar das diferenças entre as pessoas. Só que esse argumento se deu após uma discussão com a turma sobre a indisciplina de alguns alunos, durante a exibição de um filme em sala de aula e da quebra de compromisso com as regras estabelecidas por eles previamente.

⁷⁸ FOUCAULT, 1978, p. 7.

É certo que nas relações dialógicas, *uma conversa puxa outra*; porém, parece-me que houve um desvio no foco da discussão em questão. Centrar-se no fato ocorrido entre sujeitos no cotidiano da sala de aula teria permitido, naquele momento, maiores possibilidades de analogias coerentes. Além disso, possibilitaria aos próprios alunos buscarem em suas próprias experiências tais semelhanças. O professor precisaria questionar sempre *qual, para quem e para que* uma analogia deva ser usada em suas relações dialógicas no cotidiano da sala de aula, sobretudo com crianças.

Em se tratando principalmente da educação de crianças, é um dos objetivos a preocupação com o desenvolvimento da argumentação, capacidade de generalização, ampliação do vocabulário, entre outras; vale a pena lembrar que Vigotski (2007) critica uma educação pautada na *inoculação artificial de idéias, sentimentos e critérios completamente alheios às crianças*. O autor considera que a verdadeira educação consiste em despertar na criança *o que ela já tem em si*, ajudando-a a fomentar e orientar seu desenvolvimento em uma determinada direção. Penso que desta forma se possa atenuar a tentativa de imposição no jogo enunciativo em sala de aula e empreender uma busca pela autonomia, diante das significações sociais que muitas vezes são tratadas como *verdades absolutas e caminho sem volta*. Mas, na verdade, se as significações sociais são construídas socialmente, podem também ser desconstruídas e/ou *re-construídas* socialmente. Diria Foucault (1978 *apud* MACHADO, 2009): “Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder – *o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder* –, mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento”⁷⁹.

Sobre as significações sociais, Castoriadis pergunta e responde:

O que é uma significação? Só podemos descrevê-la como um feixe indefinido de *remissões* intermináveis a *outra coisa que* [...]. Estas outras coisas são sempre tanto significações como não significações – aquilo a que se referem ou se relacionam as significações. O léxico das significações de uma língua não gira em torno de si mesmo; não se fecha sobre si mesmo [...] porque a significação plena de uma palavra é tudo aquilo que, a partir ou a propósito desta palavra, pode ser socialmente dito, pensado, feito. (1991, p. 283-284).

Para Castoriadis, uma significação é apenas um *gigantesco empréstimo*. O autor compara o mundo das significações a um magma: “não para de se mexer, de dilatar e de baixar o nível, liquefazer o que era sólido e solidificar o que não era quase nada”. E conclui: porque o magma é assim, “o homem pode se mover e criar no e pelo discurso, que ele não é

⁷⁹ *Ibid.*, p. 11.

aprisionado para sempre por significados unívocos e fixos das palavras que ele emprega – ou seja, que a linguagem é linguagem”⁸⁰.

Isso nos remete ao pensamento bakhtiniano, especialmente sobre a historicidade da linguagem e os processos ideológicos da enunciação. As teorias de Mikhail Bakhtin têm contribuído muito para as pesquisas em Ciências Humanas. O filósofo (1992b) argumentava que, ao estudarmos o ser humano, encontramos os signos por toda a parte. E todo estudo dos signos precisa começar pela compreensão de sua significação. Mas o que significa compreender? É Bakhtin quem responde: “Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro)” (BAKHTIN 1992b, p. 405). Essa teoria bakhtiniana aplica-se tanto à postura que pretendi adotar nas relações dialógicas estabelecidas com os sujeitos da pesquisa, quanto ao problema científico investigado por mim em consonância com inúmeras pesquisas contemporâneas.

Considerando que toda compreensão ocorre dentro de um contexto histórico (situação) e de um dialógico (discussão) em que se faz um julgamento de valor, coloquei-me neste capítulo diante do desafio de explicitar minhas análises sobre os dados levantados na pesquisa; como forma de cotejar com os diferentes textos produzidos durante o movimento interlocutivo, vivenciado com/entre os sujeitos participantes da pesquisa e com tantos outros textos produzidos sobre a temática do interdiscurso humano. O pensamento de Bakhtin (1992b) veio ao encontro de minha opção por uma análise qualitativa dos resultados da pesquisa. Para o autor, “no campo das ciências humanas, o pensamento, enquanto pensamento nasce no pensamento do outro que manifesta sua vontade, sua presença, sua expressão, seus signos” (BAKHTIN, 1992b, p. 330).

Bakhtin (1992b) nos aponta a *multiplicidade de vozes* nas quais as relações humanas estão envoltas, ou seja, a *polifonia*, pela qual o ser humano é capaz de lutar contra a tendência à sua coisificação, contra a sua reificação, segundo analisa Marchezan (2006). Somos capazes de perceber “a penetração dessa desvalorização coisificante do homem em todos os poros da vida de sua época e nos próprios fundamentos do pensamento humano” (BAKHTIN, 1981, p. 53 *apud* MARCHEZAN, 2006, p. 122).

Durante todo o tempo em que estive junto da turma 1303 para a pesquisa de campo, os alunos estiveram organizados em sala de aula segundo uma proposta que a professora Salete denominou de *apadrinhamento*, onde um grupo de alunos com melhor desempenho escolar se incumbia da tarefa de auxiliar um ou mais colegas com dificuldades na aprendizagem. Por

⁸⁰ Cf.: CASTORIADIS, 1991, p. 284.

diversas vezes refleti sobre as possíveis bases da prática pedagógica da professora pesquisada, reportando-me a algumas expressões, tais como: "*os primeiros serão os últimos*", "*os últimos serão os primeiros*", "*quem sabe, pode mais*" ou ainda, "*o altamente improvável ocorre regularmente*" (ARENDT, 2005). Vejamos a opinião da professora sobre a turma:

Evento II

Eu acho eles muito mais interessados! São crianças que vibram com tudo! Hoje mesmo nós começamos um ensaio. Ai, eu falei assim com eles: Vamos fazer uma quadrilha! Eu trouxe um CD de forró. E eu estava fazendo um desafio com eles de matemática. Ainda brinquei com eles assim: Oh, vamos fazer esse desafio aqui e quem acertar já está matriculado o ano que vem na série seguinte, está bem? Vamos ver! Todo mundo correu para fazer. E no final, você sabe que a maioria da turma acertou? E aqueles que não acertaram provavelmente a gente procura ajudar, dar uma intervenção melhor, mas nunca deixando de dizer a ele que eles embora não tenham acertado, eles são capazes, somente ainda não conseguiram naquele momento fazer. Então, a gente sempre tem que procurar incentivar essa parte. Sabe que as crianças têm uma auto-estima muito baixa e se a gente não elevar, fica meio complicado (Professora Salete em Entrevista dia 08/07/2008).

Interesse e desejo de aprender, de participar, de intervir nas relações dialógicas em que está inserido. Realmente, dessa forma foi que compreendi cada um dos sujeitos alunos-crianças participantes da pesquisa. A passividade revelou-se, aparentemente, nos casos de crianças avaliadas com maiores dificuldades de aprendizagem; porém, mesmo assim, elas não ficaram constantemente numa atitude de *quem espera* conformado com uma situação de desvantagem se comparado aos demais.

Cuidando para não cometer *excessos* nem deixar de lado alguns pontos que teimaram em se fazer presentes durante minhas tentativas de cotejamento com os dados da pesquisa, pensei nas possíveis significações imaginárias que pudessem estar se configurando no cotidiano da sala de aula deste grupo pesquisado a partir de estratégias respaldadas no pressuposto dos benefícios das interações entre as crianças para os processos de ensino/aprendizagem.

5.1 A dinâmica do apadrinhamento e o saber como/para poder

Evento III

Aqui tem os apadrinhados na sala de aula, A gente trabalha com monitores. Eu brinco com eles: você vai ser padrinho do fulano. Eles adoram. Você vai ser igual a tia. Vai ser professor. Na hora da avaliação, no final do dia, o que eu contribuí com meu colega? O Paulo cuida da Leila. Só que eles ficam aborrecidos também! (risos). É muito engraçado: "Leila, não é assim que escreve!". Eles ficam incomodados com aquela situação, sabe? Mas eu não delego muito assim que eles fiquem responsáveis, não! Eu digo assim: Quando você terminar a tarefa e puder dar uma ajuda, uma mão. Mas eles já estão... eles mesmos tomam conta do colega, do trabalho. A Tatiana, a Úrsula, a Elisa, o Paulo... Os padrinhos sentam-se no centro e dois problemas dos lados. O Ricardo toma conta do Maurício. A Mônica toma conta da Viviane. Eu sempre coloco assim um mediano, com um que está precisando ainda de autonomia. Eu sinto muita dificuldade nesse sentido de assessoria pedagógica. Fica tudo em cima das costas do professor, ele fica sobrecarregado, sai cansado. Tem dias que você não vê a produção daquele trabalho, e você sai um fracasso. Porque você não vê chegar, não com uma receita pronta, mas acho que caberia a assessoria pedagógica chegar e falar assim: Oh, tem uma atividade aqui legal, vamos tentar fazer com essa criança que está com dificuldades, para a gente recuperar esta criança? Acaba que fica

ali a recuperação paralela voltada só pra você, sob a sua responsabilidade, como se fosse: O filho é teu! Segura e o embale! Uma ilhada cercada... uma ilha. Então isso é ruim pra gente (Entrevista com a professora Salete, dia 08/07/08).

A sala da turma 1303 estava sempre organizada segundo a estratégia do *apadrinhamento*, conforme mostra o quadro a seguir:

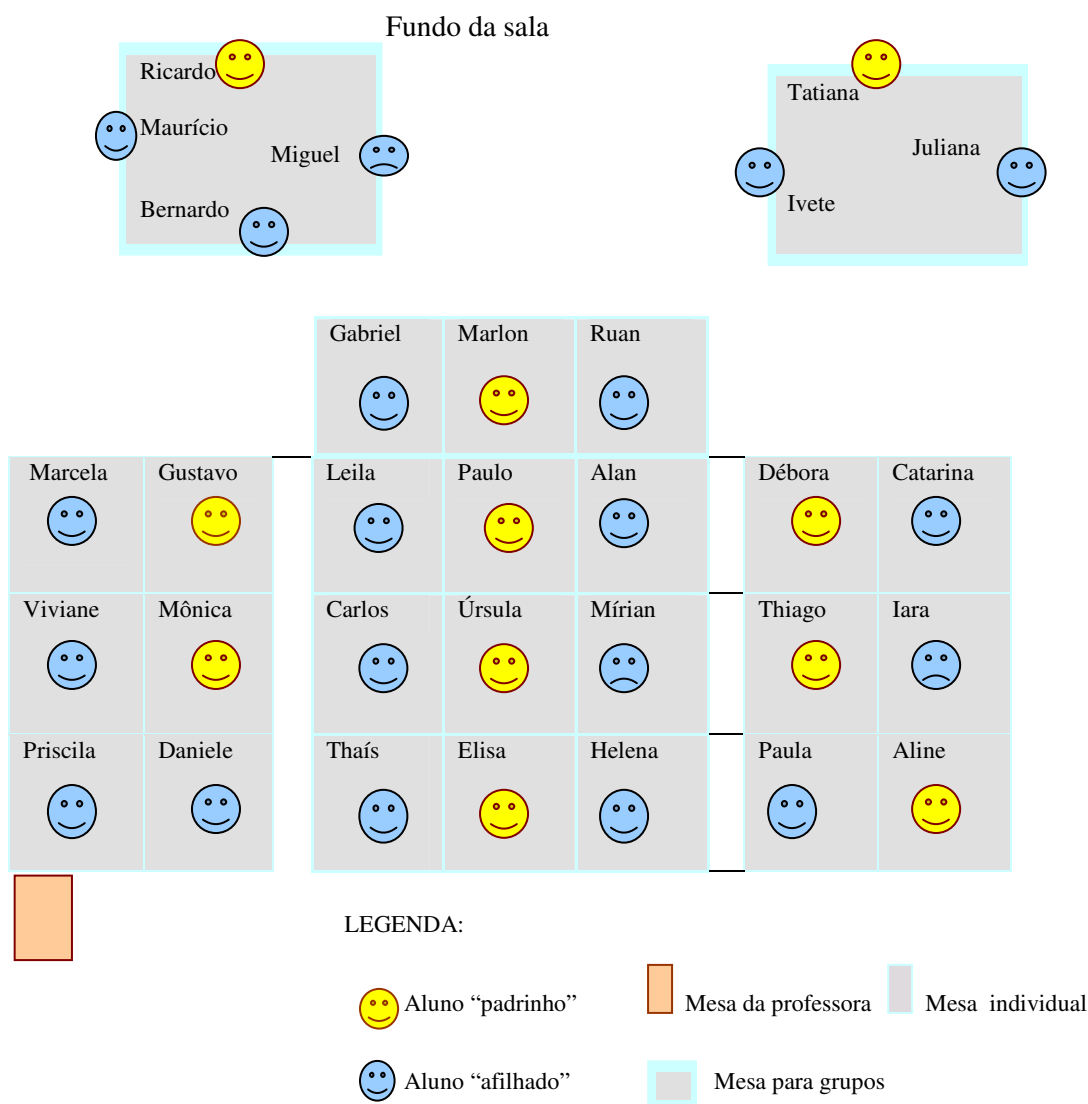


Ilustração 1: Organização da turma 1303 para a dinâmica do apadrinhamento

O início das atividades escolares para a turma 1303 demorava mais ou menos uns 40 minutos desde o horário da entrada: os alunos chegavam à sala de aula e tinham um tempo livre para manusear os jogos, almoçar, conversar, trocar idéias sobre brinquedos, notícias, novidades de suas casas, falar sobre deveres de casa, escovar os dentes, ir ao toalete, etc. A professora necessitava desse tempo, pois chegava de outra escola, localizada em outro bairro da zona sul, após enfrentar o caos no trânsito da cidade carioca, durante o intervalo de uma hora. Portanto, era também nesse horário que ela costumava fazer sua refeição, usar o toalete, etc. O fato é que o dia-a-dia dos sujeitos desta turma já começava *agitado*, não sei se poderíamos dizer *desorganizado* na escola. Após esse tempo, a professora tomava o *comando* da turma.

As observações da *dinâmica do apadrinhamento* revelaram que esta estratégia pedagógica, assim como qualquer outra dinâmica precisaria ser avaliada cotidianamente. Pelas observações realizadas, pude perceber a ocorrência de uma ideologia que se aproximava muito da tentativa de *supremacia e soberania* de um sobre o outro. Essa dinâmica acabou gerando alguns efeitos contrários à idéia que vimos estudando nessa dissertação sobre as forças *centrífugas* nas relações dialógicas; e, possivelmente, desviou-se também das reais *intenções* pedagógicas da professora. Vale à pena reportarmos às reflexões de Arendt (2005):

O poder só é efetivado enquanto a palavra e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades [...]. Enquanto a força é a qualidade natural de um indivíduo isolado, o poder passa a existir entre os homens quando eles agem juntos, e desaparece no instante em eles se dispersam (p. 212).

Estar no papel de *padrinho e madrinha* pareceu-me ter conferido ao aluno o status de inteligente, estudioso, esperto. Estar no papel de *afilhado ou afilhada*, ao contrário, talvez tenha significado imaginariamente, inaptidão, ineficiência, incapacidade, inferioridade, etc. A professora até compreende que essa dinâmica de apadrinhamento “incomoda” aos alunos *padrinhos*, mas parece não enxergar o mesmo sentimento no aluno que é *apadrinhado*. Se mais uma vez recorrermos à filosofia arendtiana, perceberemos que a essas questões educacionais do cotidiano de uma sala de aula possa ser aplicado seu argumento: “o comportamento substituiu a ação como principal forma de relação humana” (ARENDT, 2005, p. 51).

Como os sujeitos-alunos-crianças se apropriam das dinâmicas ou estratégias que objetivam as interações ou mediações entre eles?

Castoriadis argumenta que a significação pode advir de uma percepção (real), de um pensamento (racional) ou do imaginário. O autor cita o fenômeno da *reificação* como um exemplo desta significação imaginária, esclarecendo que Marx chamou de *reificação* o processo de “desumanização dos indivíduos das classes exploradas em certas fases históricas” (CASTORIADIS, 1991, p. 170). Portanto, pelo imaginário social, foi possível um desvio de sentido que levasse os seres humanos à instauração “de uma nova *significação operante*, a captação de uma categoria de homens por uma outra como assimilável, em todos os sentidos práticos, a animais ou coisas”. O autor analisa que essa significação imaginária “age na prática e no fazer da sociedade considerada como sentido organizador do comportamento humano e das relações sociais independentemente de sua existência ‘para a consciência’ desta sociedade”⁸¹.

Considero a possibilidade de que a estratégia de *apadrinhamento* possa ter instaurado entre os sujeitos escolares pesquisados, relações de poder definidas pelo domínio do *saber* e pela adaptação e conformidade a padrões de comportamentos estabelecidos socialmente e pretendidos pela instituição escolar.

Vejamos um dos diálogos entre crianças e pesquisadora a partir do tema “O aprendizado da Língua Portuguesa” em uma das rodas de conversa:

Evento IV

Thiago: Para gente que tem dificuldade de ler e escrever tem que estudar muito.
 Pesquisadora: Você tem algum coleguinha que você ajuda muito na sala de aula?
 Thiago: Eu ajudo às vezes a Juliana.
 Tatiana: Tia, sou eu que ajudo a Juliana. Eu ajudo as duas, Juliana e Ivete.
 Juliana: Quem me ajuda é a Tatiana.
 Thiago: Às vezes eu ajudo a Juliana, viu?
 Ivete: Porque a Juliana pede ajuda a ele.
 Thiago: Pergunta pra ela se eu não ajudo muito a ela!
 Pesquisadora: Ele está dizendo que ajuda. É a vez dele falar! Juliana, você acha que melhora quando o Thiago te ajuda?
 Juliana: Sim (com a cabeça).
 Pesquisadora: Quem mais te ajuda aqui?
 Juliana: Tatiana.
 Pesquisadora: Leila, quem mais te ajuda aqui?
 Leila: Paulo.
 Tatiana: Tia, tinha um dever enorme! Elas, Juliana e Ivete não sabiam. Tinha que fazer uns quadradinhos. Eu fiz sozinha. Eu não sabia, mas acertei tudo e ajudei as duas!
 Pesquisadora: Vocês estão encontrando dificuldades na 2ª série (no terceiro ano do primeiro ciclo)?
 Thiago: É... na 2ª série está sendo um pouco difícil, mas às vezes a tia passa uns deveres fáceis pra turma que está se esforçando muito para estudar. Tipo, a Leila está aprendendo, o Alan, a Helena.
 Pesquisadora: Vocês acham que eles estão melhorando?!
 Thiago: Eu acho que estão.
 Alan: O Paulo me ajuda muito e por isso que estou aprendendo um pouquinho. Quando a tia passa uns deveres fáceis eu faço sozinho, mas de vez em quando ele me ajuda.
 Juliana: O Paulo senta com ele e a Leila.
 Ivete: A tia fala que eles são sobrinhos dele.

⁸¹ *Ibid.*, p. 171.

Thiago: Tia, o Marlon ajuda o Ruan e o Gabriel, às vezes.

Ivete: Tia, quando eu e a Tatiana estamos fazendo dever, a Juliana fica falando, falando... A Tatiana fala: "Juliana, pára, faz o dever!" Ela: "Já fiz, já fiz!" E não fez nada. E fala: "A Tatiana só fica fazendo dever!!".

Tatiana: Quando eu estou junto com a Ivete, a Juliana fica só falando no seu ouvido. Eu falo: "Juliana, vá fazer o dever!". Ela: "já fiz!" Aí, eu digo: "Deixa eu ver!". Ela: "Ah, eu vou fazer, vou fazer!" Aí, eu e a Ivete já acabamos e ela ainda está no começo.

Ivete: Teve um dia que ela estava falando no nosso ouvido que queria morrer. Aí, a Tatiana foi falar com a tia, e ela falou: "Manda ela se jogar no lago se ela quer morrer. Não foi, Tatiana? (Roda de conversa em 13/08/08).

No caso específico dos alunos *padrinhos*, crianças com oito anos de idade, podemos dizer que foram colocados numa situação de responsabilidade e desafio diante das dificuldades apresentadas por outros colegas e transformados assim numa espécie de *mini-adultos*. Crianças que têm diante de si os desafios de sua própria aprendizagem *mais* uma parcela de responsabilidade pelo sucesso de outra na escola. Pensemos nessa situação relacionando-a com a teoria de Vigotski, citado como teórico *sócio-interacionista*.

Por outro lado, se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado, ou se o professor inicia a solução e a criança a completa, ou, ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças – em resumo, se por pouco a criança não é capaz de resolver o problema sozinha – a solução não é vista como um indicativo de seu desenvolvimento mental (VIGOTSKI, 2003, p. 111).

Defendia ele que as interações promovem o desenvolvimento da *fala interior*, do *pensamento reflexivo* e do *comportamento voluntário*. Em que consistiria esses três aspectos, segundo as teorizações de Vigotski?

Entre a fala oral e a interior, haveria um período de transição onde a fala seria egocêntrica. Explica Vigotski (2005):

Em nossa concepção, a fala egocêntrica é um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada – um padrão de desenvolvimento comum a todas as funções psicológicas superiores. A fala para si mesmo origina-se da diferenciação da fala para os outros. Uma vez que o curso principal do desenvolvimento da criança caracteriza-se por uma individualização gradual, essa tendência reflete-se na função e na estrutura da sua fala (p. 166).

A fala egocêntrica tem a mesma função da fala interior:

[...] orientar a mente, compreender conscientemente, superar dificuldades, "íntima e convenientemente relacionada com o pensamento da criança [...]. A fala egocêntrica desenvolve-se ao longo de uma curva ascendente, e não descendente; segue uma evolução, não uma involução. Ao final, transforma-se em fala interior ⁸².

Segundo Vigotski, quando a fala socializada é internalizada, "as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa assim, a adquirir *uma função intrapessoal* além do seu *uso interpessoal*" e na medida em que organizam suas próprias atividades de forma

⁸² *Ibid.*

convergente com uma forma social de comportamento, “conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social”⁸³.

Vigotski considera que “a comunicação gera a necessidade de checar e confirmar pensamentos, um processo que é característico do pensamento adulto” (VIGOTSKI, 2003, p. 117), como também defendia Piaget (1980).

Para Vigotski, as funções psicológicas superiores – *percepção, atenção, memória e pensamento* - são de origem sócio-cultural, advindas das formas mediadas de comportamento. Segundo o autor, se eu, adulto, lido com a criança, ignorando esse aspecto da necessidade de mediação, a resposta que ela me dará será meio caótica, desconcertante, mais parecida com nível elementar do que com os níveis superiores. Querer a autonomia da criança não significaria deixá-la sozinha diante dos desafios, pois não sendo pela mediação, seu comportamento seria o mais elementar possível. Primeiro, a criança se subordina às regras do grupo para depois se autoregular voluntariamente (VIGOTSKI, 2003, 2005).

Entretanto, será que esse processo de subordinação rumo à autoregulação é tão simples assim? Ou interna e externamente se dá mesmo é de forma *caótica e desconcertante*? Quanto pesa para uma criança a palavra do *outro*, criança e adulto? A meu ver, essa questão é fundamental ao se planejar as formas de mediação entre os sujeitos na sala de aula. Ouçamos as crianças:

Evento V

Paulo: A Leila tem dificuldade nas continhas, às vezes nos textos, nas perguntas... e só. O Alan se esquece de fazer alguma coisa, não sabe fazer continhas direito... e só.

Pesquisadora: Você sempre ajuda os dois?

Paulo: Sim.

Pesquisadora: Ou tem momentos que você fica cansado?

Paulo: Não.

Úrsula: Fica sim. Porque ele às vezes pede ajuda ao Ricardo para dar resposta aos amigos. O Ricardo fala com ele e ele fala para os amigos.

Marlon: Cansa! Cansa muito! Como eu!

Paulo: É porque às vezes eles ficam com muita dificuldade numa coisa tão fácil que eu não agüento...

Ricardo: Quem mais ajudo é o Miguel e o Maurício. O Miguel faz tudo certo só que às vezes ele se atrasa pra fazer ou faz tudo... desorganizado.

Úrsula: Às vezes? Às vezes? O Miguel é muito tímido, devagar, não presta atenção direito, não fica muito ligado, está com problema na vista, não sei, anda muito devagar. A gente faz tudo e ele ainda está na 1ª parte. Mas às vezes ele tem dificuldade também.

Gabriel: A Mírian também!

Mírian: Mentira!

Ricardo: O Maurício sempre copiava tudo de mim. Aí quando a gente veio para a 2ª série da tia Salete ele não copia muito, não.

Úrsula: Tia, eu sei quando o Carlos precisa de ajuda e quando não. Sempre quando ele precisa de ajuda ele fica assim, ó (olhar perdido e pensativo). Carlos fica encabulado. Eu ajudo ele. Eu falo: Carlos, do que você precisa de ajuda? Aí ele me fala e eu ajudo ele nas continhas; às vezes ele não faz dever de casa e ele deixa um espaço lá e eu ajudo ele. Não é, Carlos? Com a Mírian é diferente. Quando ela precisa de ajuda, ela me pede; mas só que o problema dela é que ela é muito devagar pra copiar. E quando a tia já faz a agenda ela fica conversando,

⁸³ Id., 2003, p. 37.

fica falando, fica falando. Eu falo: Mírian, já copiou? Ela: Não! Eu estou copiando. Já estou acabando. Quando eu vou ver, ela ainda está na reflexão (Roda de conversa em 15/08/2008).

Retomemos Castoriadis (1991) e seus argumentos sobre o fenômeno da *reificação*, em sua macroanálise da sociedade: o homem passa a valer pelo seu ‘status’ e pela sua posição dentro de uma hierarquia. Ou seja, tanto aquele que é explorado economicamente quanto aquele que explora em função de necessidades reais ou imaginárias são sujeitos tendendo a serem reificados. Quando os sujeitos incorporam a rede constituída por outros indivíduos e por coisas passam a ser parte desta rede e a ter acesso a ela. Mas o cotidiano observado revelou o quanto é complexo esse processo, e o que é mais importante, a resistência e luta do ser humano contra a impotência - *a falta de poder* -, resultado do isolamento voluntário ou imposto. Nenhum dos alunos pesquisados deixou de apresentar resistência às formas de imposição e apequenamento que se faziam presentes.

As estratégias didático-pedagógicas precisariam orientar também os alunos na convivência do cotidiano, pois há nela “um enorme potencial capaz de eliminar a tentativa de onipotência pautada na força e na coação, dependendo “do acordo frágil e temporário de muitas vontades e intenções” (ARENDT, 2005, p. 213). A limitação do poder e da ação está na existência de outras pessoas, na “condição humana da pluralidade”⁸⁴. Isso poderia nos levar a um adendo que questionasse o quanto o professor se torna fraco quando se isola ou aceita passivamente o isolamento. No caso dos professores, talvez seja por isso que nos tornamos tão impotentes diante dos problemas educacionais e pedagógicos, sobretudo, no contexto da escola pública. Na verdade, muitas vezes somos como “ilhas” cercadas de *problemas* por todos os lados.

A filósofa conclui que “a idéia de que só aquilo que vou fazer será real – *perfeitamente verdadeira e legítima na esfera da fabricação* – é sempre derrotada pelo curso real dos acontecimentos, no qual nada acontece com mais frequência que o totalmente inesperado” (ARENDT, 2005, p. 313).

Evento VI

Marlon: Eu tenho dois pra ajudar. Aí, o Ruan é muito tímido; na maioria das vezes ele não precisa de ajuda. Ele quer ajuda pra copiar... pra dizer pra ele quais as palavras, ensinar as contas... Mas o Gabriel, não. O Gabriel quer tudo saber as respostas. Aí, eu já botei até um apelido nele: “Quer saber todas as respostas” (risos): a conta é essa tal, tal. É pra copiar tal, tal. Porque ele fala, igual a um papagaio falante. Se chama matraca. Ele não pára de falar o tempo todo. E depois ele fala: Ah, eu não sei fazer a conta, vem me ajudar. Aí, eu vou e ajudo a ele. Ele fala: Ah, me fala a resposta aqui! Eu: Não posso falar!! Teve uma vez que eu ia ajudar ele e o Maurício chegou pra mim e disse: Cara, não é pra ajudar. É pra deixar ele fazer sozinho. Eu quase que falei assim: Ué, mas a tia me botou aqui é pra ajudar. Então, eu tenho que ajudar. Já basta o Ruan que não quer ajuda. Ele tenta fazer sozinho; mas o Gabriel, não. Ele copia tudo. E faz tudo embolado. Não dá pra saber o que

⁸⁴ *Ibid.*

ele faz na hora de ajudar. Ontem, eu mandei ele apagar tudo e fazer de novo... É sempre a mesma coisa: macaca não cala de jeito nenhum! Parece que a vida dele é um nó. Parece que ele é um nó... Ele faz tudo com pressa... Não quer esperar ninguém. Quando a tia fala: “esperem que eu vou ajudar”. Ele já está lá no fim do mundo, terminou tudo, já fez tudo. Nunca faz com calma (Roda de conversa em 15/08/2008).

A avaliação que Marlon fez de seus dois apadrinhados possibilita algumas análises.

Primeiro aspecto: conforme uma conversa informal com a professora, fiquei sabendo que Ruan era um aluno assíduo e sempre em dia com as atividades escolares, apesar das dificuldades. Gabriel, ao contrário, costumava faltar muito à escola e não apresentar tarefas escolares mandadas para casa. E Marlon, um aluno que ficava na creche no período da manhã, com apoio escolar, inclusive. Marlon estava em meio a dois extremos. Seu perfil psicológico se afinava mais com o de Gabriel, extrovertido, falante, irrequieto, mas ele precisava se conter para estar de acordo com o papel que a professora lhe havia atribuído. Durante minhas idas ao campo, pude observar nele uma contrariedade ou desconforto, talvez porque o controle sobre os outros exigia dele uma autoregulação imposta e não voluntária.

Segundo aspecto: a consideração e relevância que Marlon deu aos conselhos de Maurício, talvez o mais indisciplinado da sala como uma forma de valorização de sua palavra, que em muitos casos, foi desprestigiada.

Evento VII

A pesquisadora ligou a câmera e muitos alunos vinham espontaneamente falar com ela, se apresentar, dançar, parecendo pretender chamar a atenção para eles. Aquele mesmo grupo que apresentou esse mesmo comportamento em filmagens anteriores.

Helena: Tia, ontem fui ao teatro!

O aluno Bernardo veio com o caderno aberto mostrando um cabeçalho pronto e disse que costumava adiantar esta tarefa em casa, pondo-se a ler em voz alta: “Escola Municipal [...], agenda, reflexão e propósitos”.

Úrsula, sentada numa mesa de quatro lugares conta uma piada para as colegas que riem muito divertidamente.

Paulo diz para a pesquisadora:

- Tia, você ouviu isso? Pô, tia!

Nesse momento chega a professora:

- Não, não! Tudo arrumadinho! Olha só, está na hora de guardar os brinquedos, o material, acabou a hora dos brinquedos. Não quero nada esparramado pelo chão. Guardar tudinho! 1, 2, 3 e já!

Bernardo: Eu não estava brincando!

Maurício: Bora, Bernardo, ajuda, cara!

Bernardo: Eu não estava brincando!

Maurício: Problema! A tia falou pra ajudar!

Bernardo: Brinca e depois não quer juntar!

Maurício: Tu és surdo?

Bernardo: Sou!

Maurício: Então, tem que fazer uma terapia.

Bernardo: Terapia?!... Nada a ver!

Ricardo: Terapia! (risos) (Filmagem do dia 22/09/08).

Esses dois eventos de interlocução entre as crianças e adultos revela alguns aspectos que podem ser considerados contra-argumentos à ideia de engendramento entre *saber* e *poder* pela dinâmica do apadrinhamento, ao mesmo tempo em que vão ao encontro das análises de

Castoriadis (1991) sobre a resistência contra a reificação e a possibilidade de construção da autonomia dos sujeitos perante o discurso do Outro. Parece-me que há uma busca dos alunos por ações que permitam sua inserção e notoriedade em sala de aula. Mesmo conscientes do controle do adulto professor e de certa forma, do aluno “padrinho” sobre o aluno “afilhado”, eles se permitem contar piadas, chamar à atenção uns dos outros, rir, entre outras coisas.

No evento acima, Úrsula (“madrinha”) se coloca entre seus pares, desobrigando-se de representar o papel de “boa” aluna; enquanto Paulo (também o “bom” aluno) mostra-se escandalizado por eu estar filmando aquele episódio de contação de piadas. Maurício, por sua vez, um dos alunos considerados mais levados da turma, e “afilhado” de Ricardo, exige uma postura de Bernardo diante do que ficou estabelecido no grupo desde o início do ano letivo e lembrado naquele momento pela professora. Ricardo (“padrinho”) assim como Úrsula, quebra esta “estrutura” de poder ao rir da interlocução entre seus “afilhados”, comprovando o que diz Bakhtin (1992b): “A seriedade deixa mais pesadas as situações sem saída, o riso eleva-se acima delas. O riso não entrava o homem, libera-o [...]. O riso levanta as barreiras, abre o caminho” (p. 374). Ah, se lembrássemos disso em nosso cotidiano!

Maurício costumava brincar também com a professora, mesmo sabendo que era um dos alunos que mais dava “trabalho” para a professora, como mostram os eventos a seguir:

Evento VIII

A professora começa a entregar dois bilhetes da direção escolar a cada um dos alunos. Um tratava-se da eleição para diretora na escola e o outro sobre um passeio que a turma ia fazer. E recomendava:
- Não pode deixar de entregar o 2º aviso!
Maurício: Tia, eu não recebi! Tá me devendo dois reais!
Professora: O que está devendo dois reais? O quê, moço, que dois reais são esses (com ar sério)?
O aluno abaixou sua cabeça, parou de brincar e ao receber o bilhete, pôs-se a lê-lo (Filmagem em 22/09/08).

Evento IX

A professora retoma o trabalho sobre linguagem verbal e não-verbal iniciado na aula anterior:
- De acordo com os balões, nós aprendemos até que balão? Nós paramos no balão do pensamento.
Gabriel: Não, tia!
Ricardo: Não foi, não! A gente fez...
Professora: Ficou faltando do grito, do cochicho e da fala, não foi isso?
Gabriel: Só faltou o do grito e do pensamento.
Professora: Então, vamos fazer uma complementação para depois sentar e analisar a história.
Maurício: É guerra!
Ricardo: A gente parou no balão do pensamento.
Maurício: Mentira! Parou no da admiração!
Professora: Eu parei no balão da admiração.
Maurício: Oi!!!!!! Rachou a cara!
Professora: Aí ficou faltando o balão do cochicho, não é isso?
Maurício: Zummm! O barulho do zummm! Zum mais zum, dois; dois mais dois, quatro, quatro mais quatro, oito...
Professora: Vê se vocês situam aí no caderno. O balão da Paixão! Aí, nós vimos o balão do cochicho. Eu não sei desenhar...
Maurício: Eu sei desenhar, tia, deixa eu desenhar!

Professora: Ah, então vem me ajudar!
Maurício: Êba!!
Professora: Um de cada vez! Fazer o balão do cochicho, Úrsula, aqui no meio. Bem bonito lá no quadro... Vamos lá, maiorzinho, Maurício!
Maurício: Mais grande?
Professora: Tá bom assim!
Maurício: Êêê! Eu sou o máximo! (sai dançando). Depois diz para a colega: Caraca! Você fez pequenininho! Parecem mil balões!
Paulo: Parece um trovão, não é, tia?
Professora: É, exatamente!
Ricardo: Pra mostrar que alguém está gritando.
Maurício: Ah, socorro, sou uma bicha! Tia, se ela não conseguir, me chama, hein!
Úrsula erra ao escrever a palavra grito.
Professora: Não, G-R-I-T-O! Como é que escreve grito? Vamos ajudar a colega?
Paulo: g, r, i, t e o.
Alguém grita: Tá, ela já sabe!
Professora: Já falamos do balão da fala, do pensamento, do cochicho, do sono, da dúvida,...
Maurício: Deixa eu desenhar, tia!
Professora: Então, ficou faltando o da dúvida. O da dúvida é esse aqui!
Maurício: Tia, a Tatiana não sabe desenhar nada, se ela errar, eu vou desenhar (Filmagem em 22/09/08).

5.2 A Dinâmica da autoavaliação

A turma da professora Salete ainda se submetia diariamente a uma outra dinâmica, dentro daquela que a educadora denominava de *apadrinhamento*. Era o momento da “*Reflexão, propósitos e autoavaliação*”, conforme ela mesma relata:

Evento X

Todo dia tem a reflexão e os propósitos. À medida que precisa a gente acrescenta. No final da aula, a gente faz auto-avaliação. Peço para as crianças adiantarem cabeçalho em casa. Na auto-avaliação eu uso aquela das carinhas: alegre, MB; mais ou menos, B; cara triste, R. Uso também mímicas na auto-avaliação. Quando a criança desenhar a carinha triste, a gente vai discutir o porquê, o que não deu certo. E eles já sabem, têm noção, se foi por causa da bagunça... É muito bom. Ou eu posso fazer através de perguntas (Entrevista com a professora Salete, dia 08/07/2008).

Numa das observações realizadas no campo, dia 09 de setembro de 2008, pude presenciar uma destas autoavaliações. A professora promoveu um momento para as crianças refletirem sobre o que fizeram e esta é uma postura positiva em sua prática. Já que as crianças precisam passar para o plano da representação/linguagem aquilo que está no plano da ação.

Evento XI

A professora colocou o filme Asterix a pedido do grupo. Algumas crianças optaram por desenhar. Por várias vezes, a professora chamou a atenção. Os alunos conversavam muito, não só os que ficaram vendo o filme, mas todos. Antes de terminar o filme, Úrsula saiu correndo e a professora resolveu parar tudo e fazer uma auto-avaliação:

-Úrsula, você saiu como uma desvairada!

- Não. Eu não sei como você está falando – disse Úrsula.

A professora acabou mandando todos se sentarem e abaixarem as cabeças para refletirem sobre o comportamento. Depois, colocou duas alunas em foco: Úrsula, extrovertida, e Elisa, introvertida.

- Vamos conversar sobre as atitudes de vocês saindo correndo desse jeito – disse a professora.

A aluna introvertida praticamente não se defendeu, mas a extrovertida argumentou, admitindo que não foi legal o que havia feito.

- Miguel, você estava perto. O que viu? Disse a professora.

- Não vi muito bem – respondeu ele.

- O Thiago não estava quieto lá atrás, ficou contando piadas, não sei mais o quê – acusou Úrsula.
 - Úrsula falou que pra bater palmas, não sei o que lá, mas eu não bati, não! Defendeu-se Paulo.
 - Miguel, você estava chorando, por quê? Perguntou a professora.
 - Porque Marlon me machucou sem querer com o pé da cadeira.
 A professora lembrou que um grupo estava interessado em ver o filme e outro em bagunçar.
 - As regras vocês mesmos fizeram e que já revemos há pouco tempo. Vocês estão se esquecendo delas...
 Você também, Miguel, vamos acordar, reagir, tomar iniciativa, ter sagacidade.
 Úrsula acusou Gabriel de ter-lhe dito “Cala a boca, sua mentirosa, vou te bater na saída”.
 A professora então disse a Gabriel que ele tinha a palavra:
 - Mentirosa! Acusou Gabriel.
 - Vamos passar uma borracha e quero soluções que partam de vocês – falou a professora.
 - Não pode..., não pode... (Tatiana repete as regras gerais elaboradas pela turma).
 - Eu quero saber como vamos conversar com nossos amigos para não fazerem mais o que fizeram.
 Quem quiser pode fazer o pedido! Disse a professora.
 - Gente, não vamos mais fazer bagunça durante o filme, senão a tia não vai mais deixar usar - argumentou Úrsula com os colegas.
 A professora lembra a aluna que ela precisa se retratar com a turma também.
 - Eu peço desculpa à turma e à professora por ter saído correndo pela sala e causado tumulto – desculpou-se Úrsula.
 E assim, mais alguns minutos de conversa sobre os fatos ocorridos e chegara a hora de irem para casa. Sem terminarem de assistir ao filme.

Como se dá a *autoavaliação* da criança nesta faixa etária? Qual o lugar do olhar do outro neste processo de auto avaliar-se? A criança nesta idade faz realmente *autoavaliação*? Ou está ainda completamente dependente do olhar do outro?

Seria esse momento uma oportunidade de abrir uma brecha para que o direito à enunciação não estivesse vinculado ao domínio de saberes? Poderia até ser, mas dessa vez se priorizava, sobretudo, o comportamento social pré-estabelecido pelo grupo e professora como o mais desejável. Portanto, é possível concluir que para alguns alunos dessa turma, a situação quase sempre não era favorável; a única possibilidade de estar em destaque era quando lhes chamavam a atenção por causa de comportamentos *indesejáveis*. Em alguns momentos reservados para a *autoavaliação* verificou-se, numa abordagem inicial feita pela professora, a mesma função controladora presente em sua prática pedagógica, destacando, principalmente, aspectos éticos e morais. Isso me reporta ao que o filósofo francês Gilles Deleuze disse a Foucault, numa conversa sobre os intelectuais no poder: “Vários tipos de categorias profissionais vão ser convidados a exercer funções policiais cada vez mais precisas: professores, psiquiatras, educadores de todos os tipos, etc.” (MACHADO, 2009, p. 44).

Pareceu-me que a dinâmica de *autoavaliação* favorecia a que alguns alunos da turma 1303 se sentissem *empoderados*, argumentando contra as atitudes de uns colegas, procurando encontrar culpados pelos problemas ocorridos durante os eventos da tarde, inquirindo outros, desculpando-se a si próprios ou àqueles com os quais têm mais ligação.

Durante a dinâmica da autoavaliação em sala de aula, a professora também avaliava o comportamento do grupo, estando de acordo com uma das avaliações escritas sobre a turma que enviou por escrito ao Conselho de Classe de agosto de 2008 (*anexo D*):

Evento XII

É uma turma numerosa, agitada, os alunos gostam muito de conversar, mas também são curiosos e ativos. Trabalham em cooperação, com interesse, dispendo-se a realizar as tarefas prontamente. Têm boa capacidade de trabalho, mas com tempo reduzido de concentração. Mantêm um relacionamento amistoso com a professora, necessita ainda de algum ajustamento em relação ao ambiente escolar, no sentido de atender regras e seguir rotinas(Salete para o COC de agosto/08).

Sobre essa dinâmica de autoavaliação, retomo os estudos de Vigotski (2003, 2005). Os alunos estariam defasados com relação à internalização da fala socializada? Ou em processo de internalização? Para Vigostki, a fala tem uma função planejadora, mas desenvolvida gradualmente pelas inter-relações: com o tempo a fala passa a preceder a ação, dirigindo-a, determinando-a e dominando-a. Somente assim é que a criança passa a buscar o engajamento em operações cada vez mais complexas em seu cotidiano, superando cada vez mais as ações impulsivas.

Contudo, as contribuições de Castoriadis (1991) e de Bakhtin apontam uma possibilidade de avançar nas discussões acerca dos processos interpsicológicos e intrapsicológicos da fala ou dos discursos do outro pelo sujeito, aproximando e deslocando diferentes contribuições teóricas.

As inter-relações entre crianças precisam partir, a meu ver, de uma concepção de *criança* como sujeito constitutivamente histórico e social, dialógico e polifônico. Se trouxermos também para esta relação dialógica a filosofia arendtiana encontraremos, do mesmo modo, uma concepção de um ser humano singular e ao mesmo tempo plural, interdiscursivo, responsável pelo mundo, envolvido numa teia pré-existente das relações humanas, chamado à existência para ser herói, pelo discurso e ação. Somos distintos e singulares entre nossos iguais (ARENDT, 2005, p. 191); por isso é que desejamos muito mais que um “diploma de bem comportados”, como dizia o cantor e compositor Gonzaguinha. Diria Castoriadis (1991):

O indivíduo social é alguém que pode sentir prazer em fabricar um objeto, em falar com os outros, em ouvir uma história ou um canto, em folhear uma pintura, em demonstrar um teorema ou em adquirir um saber; também em tomar conhecimento de que os outros têm uma “boa opinião” a seu respeito e mesmo em pensar que “agiu bem” (CASTORIADIS, 1991, p. 358).

5.3 A sala de aula como espaço de construção sócio-cultural do poder argumentativo/inferencial da criança

Começo a análise desta seção pelo evento de fala da professora Salete na qual ela narra suas experiências escolares vividas na infância, seguido pelo evento de fala ocorrido na turma 1303:

Evento XIII

O contato maior que a gente tinha era com o livro didático, aquela cartilha bem chata. Ah, Jesus! Eu me lembro de uma cartilha. Acho que era... Sei lá como se chamava aquilo. Aí, tinha que ler aquilo soletrando. Ai, era um sofrimento para mim! Eu não sabia fazer pompom. Eu tinha que ficar ajoelhada no milho em cima da janela virada para a rua pra todo mundo ver. A única que tinha na cidade. Eu conto pros meus alunos e eles ficam assim: “Tia, mas você apanhou?” Eu apanhei, sim. Eu não sabia fazer contas. Era um terror, sabe? Aquilo não entrava, aquela tabuada... Dona Áurea, uma senhora branca, filha de alemães, ficava com aquela régua pra lá e pra cá. Aquilo me dava um frio na barriga (risos). Quando a gente podia conseguir sair da sala, ia para o banheiro com medo da tabuada. “Hoje, vai ter sabatina de tabuada!”. Ai, aquilo era uma morte. E ela sabia que eu não conseguia decorar aquilo. Então, um dia olha o que eu fiz: Chegou uma colega na escola com um lápis de tabuada. Pensei: “Ah, é comigo mesmo!”. Peguei aquele lápis, toda feliz da vida, levei-o para casa. Falei: “hoje você vai acertar todas as contas”. Ah, meu Deus, quanto sofrimento! Aquelas contas enormes! Aí, cheguei em casa, toda feliz com o meu lápis. Quando minha mãe chegou... ela revistava diariamente nosso material e deu de cara com esse lápis. E aí, ela me chamou. Quando minha mãe me chamava de Salete (risos), a situação ia ficar feia. Quando ela falou: “Salete!” Pegou naquela mochila o que eu tinha pegado na escola da colega... Eu tinha pensado: “O quê? Eu não vou errar mais, nunca!” Menina, minha mãe já chegou com a palmatória na mão. Depois de muito interrogatório, saiu: “Peguei da minha colega” 10 palmatórias na mão! E aí, dez vezes... Com aquela mão inchada, chorando. Ela com aquele jeitão todo, muito provinciana, rude, sabe? Autoritária. No outro dia, chegando à escola, a professora ainda não havia chegado. Professora naquela época tinha respeito na sociedade. Quando ela chegou, mamãe disse: “eu não quero que ela entregue o lápis na sala. Eu quero que ela vá devolver na casa da garota”. E assim foi feito. Vergonha em dobro. Da cartilha, eu tinha pavor. Aquele método... eu não sei se era silabação, se era soletração o que ela usava. Era um negócio que eu não entendia. Ah, meu Deus! Da alfabetização eu tenho pavor de lembrar, foi muito ruim, nada legal, gostoso. Não foi uma experiência legal, não gosto (Professora Salete em entrevista dia 08/07/2009).

Evento XIV

Quando a tia fala assim: “Eu vou dar visto nos cadernos!” A Mírian fala pra eu dar o meu caderno velho pra tia dar visto. Aí eu falo: “Não, Mírian, não vou fazer isso. Porque isso vai ser uma coisa muito errada. Eu estou aqui pra te ajudar, não pra ficar te defendendo das coisas erradas que você faz”. Aí, ela fala: “Ah, mas o meu caderno está todo com folha pulada, eu não posso mostrar! A tia vai brigar comigo!” Eu falo: “É melhor (a tia) brigar do que mentir. Eu falo com ela! Sabe, a tia passa, e a Mírian deixa o caderno fechado e fala que vai ao banheiro. Só pra não perder a Educação Física (Úrsula na Roda de conversa, dia 15/08/08).

É possível encontrar semelhanças e diferenças entre os dois acontecimentos. Por mais democrático que parecia ser o espaço de sala de aula da turma 1303, ainda assim, o controle dos sujeitos e o controle sobre os discursos e os interdiscursos existiam. Se na experiência da professora, o controle e a autoridade estavam nas mãos da mãe e da professora, na experiência da aluna Mirian, estavam com a professora e com a colega Úrsula.

Uma sala de aula pode ser palco onde ocorram vários processos de aprendizagem, como a aquisição de informações, deduções, contra-argumentações, inferências. Pode se tornar um lugar ideal para o encontro entre os sujeitos-autores dialógicos e polifônicos, onde

todos tenham oportunidade de expressão, de cotejamento sobre os acontecimentos, rompendo com qualquer forma de massificação e *apequenamento* do sujeito; ou pode também ser um cenário onde o dialogismo polifônico constitutivo do ser humano seja contido. Pode ser o lugar de credenciar, empoderar a alguns outros. Essas formas sutis de poder em sala de aula, mesmo entre crianças ainda pequenas, nos lembram as afirmações de Foucault (1978, *apud* MACHADO, 2009) que se referia ao poder como uma “coisa tão enigmática, ao mesmo tempo visível e invisível, presente e oculta, investida em toda parte” (p. 44).

Os enunciados dos alunos também precisam respeitar questões relativas aos valores humanos e democráticos. Numa sala de aula há o aluno que fala pouco ou quase nada e aquele que fala muito e acaba tendendo a monopolizar o tempo dos discursos e alcançar uma relativa *hegemonia*. O nível de participação de alguns alunos acaba restrito a uma complementaridade à participação de outros. É preciso que pensemos sobre o poder de voz na sala de aula. Para alguns, o professor solicita um ato de enunciação, mas é questionável até que ponto esse ato enunciativo é realmente uma réplica à palavra do mesmo e quando não passa de um preenchimento óbvio a uma lacuna deixada propositadamente por ele em seu enunciado. E ainda, quantas vezes o que se vê nada mais é que uma multiplicidade de monólogos entre alguns poucos alunos e seus professores, cada um tentando envolver de brilhantismo seus próprios enunciados, revelando uma espécie de “narcisismo patológico”! Penso que em alguns momentos ocorre até mesmo um processo mecânico de fala.

Uma estratégia que, ao que parece, tudo indica que seja bastante interessante, “*o que sabe vai ajudar ao que não sabe*”... Mas no decorrer, com a repetição no cotidiano, em que a professora chama, pede a participação, a complementação de seu discurso, uma réplica, esse que *sabe*, pode vir a exercer uma liderança que não é uma liderança tão *inocente* assim. Quando o poder de liderança se torna dominação de um sobre o outro, não constrói autonomia da coletividade - *o que Castoriadis chama de autonomia social* (e não visão subjetiva da autonomia). É preciso considerar a indignidade do ato de falar pelos outros, como dizia Michel Foucault, como uma forma de produzir a impotência e a passividade, diria também Hannah Arendt. Ou ainda, como forma de freio e congelamento do pensamento e estreitamento de horizontes, parafraseando Bakhtin.

Abordando especificamente o processo interlocutivo no ensino-aprendizagem da linguagem na escola, Geraldi (1995) fala também da ocorrência de uma aprendizagem implícita, a da *mi[s]tificação do conhecimento científico*: os conteúdos de ensino devem ser aprendidos como prontos, acabados e, se não aprendidos, o problema ou é daquele que ensina ou daquele que aprende, ou ainda dos dois sujeitos. Contudo, essa *mi[s]tificação* é uma

construção social, portanto, pode ser desconstruída, considerando o caráter histórico-social do sujeito e da linguagem. A ênfase nas competências individuais pela adoção de estratégias de ensino que primam por esse aspecto e a valorização e credenciamento do sujeito, com base em seu desempenho na apropriação de conhecimentos favorecem ao fenômeno ideológico da *mi[s]tificação do conhecimento científico*.

Na verdade, muitas iniciativas tomadas por nós, professores, em função da instituição dessa significação acerca do conhecimento, até mesmo com intenções pedagógicas aparentemente *inocentes*, podem se *eternizar* como experiências ruins ou mesmo não serem lembrados como momentos felizes vividos na escola, quando estamos na fase adulta. Mas vale a pena colocar-se no lugar do outro para tentar compreender coisas como: O que é que a criança guarda para sempre? Que experiências marcam a infância?

Podemos inferir pelas concepções e práticas pedagógicas adotadas por um professor se sua proposta caminha pelo menos um pouco além da lógica perversa do saber como *poder de soberania* sobre os outros; se, ao contrário dessa lógica, seu intento e realizações primam por uma educação que valorize o saber como *poder de um fazer autônomo*, cuja participação nos contextos inter-relacionais seja cada vez mais lúcida. Onde falta audácia, não pode haver alegria da descoberta de uma nova ótica para os problemas. Onde há o medo do risco de uma nova hipótese e “a ausência da menor luta entre as tendências” (Bakhtin, 1992b, p. 361) não se podem atingir pontos culminantes nem penetrar nas profundezas.

É possível perceber os reflexos das estratégias de ensino nas escolas que enfatizam prioritariamente as competências individuais na aquisição do conhecimento, seja de forma explícita ou implícita. Se todo ser humano deseja uma oportunidade de visibilidade, ao dar um enfoque maior no empenho subjetivo, o professor contribui para um processo de exclusão no interior da sala de aula, traduzindo-se em fracasso para uns e sucesso para outros no desenvolvimento humano global. Podemos tornar um grupo *hegemônico* com relação ao poder de verdade, parafraseando Foucault (1978, *apud* MACHADO, 2009, p. 11).

As observações durante a pesquisa possibilitaram-me perceber que a professora Salete tinha a intenção de desenvolver práticas pedagógicas que valorizassem a troca entre as crianças, a ajuda mútua, o respeito às diferenças, etc. Demonstrava ter conseguido *re-significar* as experiências ruins da infância na escola relatadas durante a entrevista. Entretanto, assumindo um esforço exotópico diante da turma, pude também compreender uma espécie de *simbiose* nas relações aluno/professor por outro lado; e por outro, o peso do “*porém*”, em sala de aula, sobre os atos enunciativos de algumas crianças; ressalvas advindas tanto do discurso

quanto da ação sejam de colegas ou da professora, ou ainda do cotidiano familiar das crianças; e que, de alguma forma, acabam muitas vezes sendo reproduzidas em sala de aula.

Essa compreensão levou-me a algumas indagações: O *espírito* de liderança e o poder de argumentação do aluno (criança) estariam relacionados ao elogio, incentivo e solicitação do professor (adulto)? Poderíamos pensar a sala de aula como espaço de construção sócio-cultural do poder argumentativo e inferencial das crianças?

Evento XV

A professora diz:

- *Vocês estão isolados aí, não vão poder ajudar no grupo - referindo-se a Alan, Gabriel e Carlos.*

Um aluno (Thiago) sai da casa onde mora a família do funcionário zelador, acompanhado de sua mãe. Os colegas, entre eles, os que a professora anteriormente havia advertido por estarem isolados, gritaram:

- *Ele, Thiago, por que você não veio para a escola hoje?*

A professora, demonstrando não estar vendo o aluno e sua mãe, disse:

- *Gente, vamos cuidar da nossa vida!*

A professora começa de novo a falar sobre o tema das eleições.

- *Ah, de novo! Reclama Tatiana, que, olhando a gravura da história “Maria-vai-com-as-outras”, no mesmo instante, exclama:*

- *O Egito, gente!*

A professora então pergunta:

- *Será que no Brasil tem deserto?*

- *Tia, não! Lá não tem água. Só areia! – responde Tatiana (Observação de campo em 02/09/08).*

O que me chamou mais a atenção durante este evento foi a demonstração do peso de valor de acontecimento que alguns alunos deram ao colega ausente na escola naquele dia. Os alunos que mais se preocuparam em saber do colega o porquê de sua ausência foram aqueles que mais estavam distraídos durante a leitura da história “Maria-vai-com-as-outras”. O que representou e representa para uma pessoa ser reconhecido como um enriquecimento do acontecer?

Consideremos primeiramente o que Bakhtin fala da vontade que o herói tem de ser amado e “de fazer desse amor almejado do outro a força organizadora e motriz da vida” e “de crescer e de se engrandecer no clima da consciência amorosa do outro” (BAKHTIN, 1992b, p. 170s). Os sujeitos-alunos deste evento nos levam a pensar como Bakhtin no desejo humano de visibilidade, de expressividade e notoriedade. O aluno Thiago estava com sua mãe e ambos não tiveram oportunidade de responder aos colegas sobre os motivos de sua ausência.

O cotidiano na escola é um espaço de tensões em que as tentativas implícitas e explícitas de *imposição* no jogo da enunciação, entre as forças narcíseas, centrípetas, e as forças democráticas influenciam as formas de relações dialógicas entre os sujeitos desse contexto.

Evento XVI

Marcela: Quando eu sempre escrevo um texto... em casa ou aqui na escola, minha mãe sempre corrige. Ou a tia. Mas sempre eu escrevo frases, texto, poesia... E quando brinco de escolinha com meus amigos, eu passo dever para eles ou eles passam dever para mim. Só quando minha mãe chama pra gente ler, aí eu tento ensinar eles a ler... Minha irmã só tem três anos, ainda não precisa ajudar a ela a ler. Meus amigos têm 5 anos e aí eu preciso ajudar e ajudo (Roda de conversa, 15/08/2008).

A aluna Marcela, apadrinhada por mais de um aluno, apresentava uma dificuldade em se expressar, gaguejando bastante. Sua presença em sala de aula não era de destaque. Ao contrário, era bastante ofuscada, quase apagada pela presença de outros. Porém, na roda de conversa, embora estivesse sendo filmada, revelou sua experiência de aprendizagem e como isso se refletia em sua rotina escolar e familiar. O que Marcela não conseguia *ser* em sala de aula, ela buscava em seu convívio com outras crianças no cotidiano familiar e social. Ela tentava agir da mesma forma que sua mãe, professora e padrinhos, estando junto de irmãos e vizinhos.

Pareceu-me uma forma de compensar as experiências intraescolares, nas quais Marcela não conseguia ser protagonista, nem desenvolver sua autonomia ou manifestá-la em sala de aula. Podemos pensar sobre os processos de *internalização* da palavra do outro, em que proporção o *eu* desenvolve autonomia perante as diversas formas com que o discurso do *outro* chega até ele e como se instala. A palavra do outro pode frear e congelar o pensamento, como diz Bakhtin (1992b). O autor fala sobre *o peso das palavras*, começando por aquelas ditas pela mãe à criança pequena; depois pelas *palavras alheias* e que ao final se tornam *palavras alheias pessoais*:

[...]. Na recordação que temos habitualmente de nosso passado, esse outro é muito ativo e marca o tom dos valores em que se efetua a evocação de si mesmo (nas recordações da infância, é a mãe incorporada a nós mesmos) (BAKHTIN, 1992b, p. 167).

Num outro trecho, Bakhtin esclarece mais um pouco:

[...], mas a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto. Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como *palavra minha*, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade⁸⁵.

Pela vivência e pela experiência do/no cotidiano de uma exotopia madura (lugar exterior que me permite ver no outro e no seu contexto o que ele mesmo não vê) é que uma professora enxerga no cronotopo (tempo e lugar), no *aqui e agora*, a necessidade de

⁸⁵ *Ibid.*, p. 313.

solicitação e incentivo ao aluno. É *ver de fora* para combater, recusando o fatalismo e o determinismo. É neste sentido que penso e concebo o ato de educar como sendo *político* e *revolucionário*. A posição exotópica madura do professor, em sala de aula, permite que ele veja e compreenda todos os alunos como sujeitos que desejam *revelar-se na experiência da estrada e forjar-se na temporalidade da viagem* (Bakhtin, *apud* Amorim, 2006).

5.4 Entre credenciamentos, constrangimentos e soerguimentos: o aluno "figurinista" e o "coadjuvante" roubando as *cenas*

Evento XVII

Helena: Tia (pesquisadora), agora eu posso ler para a senhora?
 Elisa: Tia, vou operar... tenho uma hérnia na barriga.
 Salete: Hoje, eu acho que todo mundo já sabe qual será a novidade...
 Maurício: Copiar isso aí (letra da música "Aquarela" que a professora afixou no quadro)?
 Salete: Eu não disse copiar. Alguém falou aqui em copiar?
 Alunos: Não!
 Salete: Hoje a gente vai falar sobre o quê?
 Helena: Música!
 Salete: Música? Alguém aqui gosta de música?
 Alunos: EU! Eu gosto de Rap! Eu gosto de Funk! Hip Hop!
 Salete: Olha, a gente tem que esperar a vez para falar, respeitar a vez do colega. Isso faz parte de nossa educação. Pra isso a gente levanta o dedo... Ótimo, adorei... Parabéns. Vamos falar um de cada vez.
 Maurício: Tia, eu levantei primeiro.
 Úrsula: Tia, eu não gosto de forró, não!
 Salete: Se tem alguma música preferida... Vamos lá, vamos ouvir! Podem abaixar as mãozinhas.
 Maurício: Ah!
 Salete: Você, Maurício, pode falar!
 Maurício: FUNK!! (fazendo gestos com a mão)
 Salete: Vamos ouvir lá outro colega. Paulo! Olha só, Maurício, esse gesto aí é tão feio!
 Maurício: Ah, o Ricardo também gosta...
 Salete: O Ricardo não gosta deste gesto. Eu duvido que o Ricardo goste deste gesto.
 Tatiana: Eu gosto de hip hop.
 Maurício: Música de igreja é muito chata.
 Salete: Ricardo, tem alguma música que lhe transmite alegria, tristeza...?
 O aluno ficou pensando e demorando-se em responder. A professora se justifica gentilmente para passar a palavra à Úrsula.
 Úrsula: Eu gosto daquela do Padre Marcelo Rossi, de pagode...
 Salete: Vários estilos: música de louvor, pagode, o que mais que você falou?
 Maurício: Tia, eu tenho! Tia, eu quero!
 Salete: Se você quiser, Úrsula, cantar um pedacinho de suas músicas aqui na frente... Vamos ver, gente, a Úrsula cantando... Se ela não quiser, pode ficar no seu lugar mesmo... Não quer, Úrsula? A hora está passando... Vai, Paulo!
 Paulo: Eu gosto demais dessa música Aquarela. Minha mãe cantava ela quando eu era pequenino.
 Salete: Sua mãe? Que legal! Para quê? Para você dormir?
 Paulo: Sim (com a cabeça). Eu gosto de pagode e forró.
 Thiago: Tia, eu gosto de música romântica e às vezes de hip hop.
 Salete: Que música romântica você gosta?
 Thiago: Não sei...
 Úrsula: Thiago, música romântica é assim: "È o amor, que mexe com minha cabeça e me deixa assim...".
 Salete: Marlon, vamos?
 Marlon: O que é que eu fiz?
 Salete: Não, nada! É que sua mão estava levantada! Ricardo, fale!
 Ricardo: A música que gosto é em inglês (o aluno começa a cantar em inglês).
 Maurício cai na gargalhada e diz:

- Isso é funk, mongol!

Salete: Não gostei da brincadeira em sala de aula! Vamos ouvir!!!

O aluno Ricardo começa outra vez.

Paulo: Tia, estava ótimo! (batendo palmas para o colega Ricardo).

Salete: Cante mais um pedacinho, Ricardo! (Observação do campo em 07/10/2008).

Os alunos com melhores desempenhos escolares e de “bons” comportamentos eram de certa forma credenciados pela professora e incumbidos da função de ajudante da professora, padrinho, tio, etc. Eram eles: Paulo, Ricardo, Gustavo, Tatiana, Marlon, Elisa, Mônica, Débora, Aline, Úrsula e Thiago. Ao serem solicitados pela professora para atuarem nessas funções, de certa forma se tornam credenciados e com poder de autoridade, ganhando ainda status de aluno selo de qualidade e de competência da professora. Por outro lado, entre o constrangimento e o soerguimento, estavam os alunos “figurinistas” e os “coadjuvantes”: roubavam *as cenas*, tentando assumir papéis principais, de protagonistas, desafiando a professora a uma práxis pedagógica, a um repensar constante para que seu *fazer* alcançasse lucidez, como argumenta Castoriadis (1991).

Os alunos a quem estou caracterizando como “figurinistas” ou “coadjuvantes” eram aqueles que viviam à sombra de outro, seja de forma passiva ou tentando resistir para não ocupar esse lugar: Leila, Viviane, Paula, Mirian, Ivete, Catarina, Juliana, Marcela, Iara, Priscila, Thaís, Helena, Daniele, Bernardo, Gabriel, Carlos, Miguel, Maurício, Ruan e Alan. De uma forma ou de outra, todos esses acabavam por esboçar algum tipo de reação contra essa posição em sala de aula. Alguns alunos apresentavam, inclusive, comportamentos considerados *indesejáveis* em sala de aula, *perturbando o bom* andamento das atividades programadas pela professora, como Maurício e Helena, uma menina com dificuldades de aprendizagem.

De um modo geral, os alunos demonstraram facilidade em se adaptar a contextos e situações novas; pareceram-me, em sua maioria, crianças com uma intensa vivacidade, assemelhando-se mais a *coriscos* do que a *bichos-preguiças*. A professora Salete os considerava assim: “eles nunca demonstram: “eu não gosto de fazer produção de texto, não gosto de leitura”; vejo-os muito interessados... mesmo com todos os percalços, atropelos todos da vida que eles têm” (*Entrevista com a professora Salete, dia 08/07/08*).

Mesmo que a *dinâmica do apadrinhamento*, adotada como estratégia diária e permanente pela professora como apoio à aprendizagem, na maioria dos casos, reunisse alunos sem priorizar critérios afetivos, escolhas autônomas por parte das crianças nas formações dos grupos, interesses e necessidades pessoais, quem encontrei foram sujeitos que desejavam ser reconhecidos e estar entre seus pares. Um desejo de não coincidência, de não

fundir-se com o outro, desejo da heterogeneidade. Revelaram, enfim, uma forte resistência à tendência de serem reduzidos, desacreditados. Encontrei sujeitos que desejavam desviar-se da lógica instaurada em sala de aula, intencionalmente ou não.

Na primeira cena destacada deste tópico temos uma atividade com música para trabalhar o tema da linguagem verbal e a não-verbal. Como todas as vezes que eu cheguei na sala de aula, mesmo sem a filmadora, a aluna Helena veio imediatamente falar comigo. Ou me contava alguma novidade fora da escola ou algum progresso que sentia em seu aprendizado da leitura e escrita. Em sala de aula, ela se mostrava muito interessada em participar, em colaborar com a professora pedindo para entregar material, caderneta escolar, etc.; porém, a professora costumava “contê-la” nessas suas tentativas. Maurício, por sua vez, tentava sempre participar, quase sempre de forma impulsiva, o que talvez levasse a professora a não dar-lhe direito de voz como a outros colegas. O fato de ser muitas vezes chamado à atenção parecia não incomodá-lo.

Diante da reação de maior acolhimento da fala de alguns colegas por parte da professora e até mesmo de um incentivo maior dado por ela a fim de esses participassem, Maurício tentava insistentemente soerguer-se, roubar a cena; muitas vezes, “atropelando” a fala dos colegas ou mesmo assumindo comportamentos “inadequados” em sala de aula. Analiso as atitudes dessa criança partindo da premissa de que ela estivesse buscando uma forma de reação contra uma estratégia que de certa forma não o deixava em evidência pelo aspecto positivo; como uma forma de desviar-se da lógica do engendramento entre poder e saber. Vejamos Maurício em outro evento no mesmo dia:

Evento XVIII

Depois que Ricardo terminou de cantar em inglês, Paulo disse-lhe:

- Cara, você sabe cantar em inglês, pô! Estuda numa escola de inglês...

O aluno Ricardo se anima:

- Só mais um pedacinho!

Depois foi a vez de Helena e de Úrsula, que acabaram sendo acompanhadas pelos colegas de turma que conheciam as músicas.

A professora Salete então disse:

- Pessoal! Não podemos ficar fazendo barulho porque vai atrapalhar e daqui a pouco vem reclamação. A gente pode fazer tudo com moderação, com harmonia e sem algazarra.

- Tia, eu só sei um pedacinho - disse Úrsula.

- Tia, eu sei um pedaço! Disse Maurício lá do seu canto.

- Sabe? Então, ajuda a colega! Respondeu-lhe a professora.

- Não! Eu estou falando de outra música - respondeu-lhe Maurício.

Outras crianças foram à frente cantar, bastante descontraídas, com acompanhamento de muitos alunos da turma. Depois de algum tempo, ainda no seu canto, Maurício exclamou:

- Tia, tia! Eu sei um bocado, hein!! (Observação de campo em 07/10/2008).

Castoriadis argumenta que o *desvio da lógica é quase irresistível* e questiona “até que ponto somos obrigados a aceitar e assumir a ontologia trazida pela linguagem”

(CASTORIADIS, 1991, p. 369), em suas diferentes dimensões e manifestações; e sugere que a possibilidade de desvio se dê, principalmente, “pela reflexão *daquilo* que pensamos e do seu modo de ser”⁸⁶.

Muitas vezes, a educação que recebemos leva-nos a uma “paralisia progressiva da movimentação: “*FIQUE NO TEU LUGAR - NA POSIÇÃO QUE TE CABE, FAÇA SEMPRE DO MESMO MODO – CIDADÃO PERFEITO, QUASE MÚMIA*”⁸⁷.

Para Gaiarsa, as crianças muitas vezes chegam a nos incomodar pela sua leveza e suavidade no movimento. Nas várias situações sociais expressamos afeto que sentimos ou que queremos demonstrar ao outro que sentimos. Por exemplo, fazemos a cara que achamos que agrada ao outro. As expressões do rosto são um elo fundamental na comunicação entre as pessoas. Um primeiro sinal de autoafirmação em uma pessoa é sua cabeça erguida, o olhar o outro *cara a cara*. Ao contrário, baixar a cabeça significa quase sempre submissão. Aprendemos também a enunciar o que convém, de acordo com o nosso interlocutor.

O professor tem um controle muito grande sobre o que acontece no interior de uma sala de aula. O que ele controla na turma? Controla *tudo*, ou ao menos tenta controlar, inclusive o desejo do aluno.

Evento XIX

A professora Salete entregou uma folha para cada um dos alunos.

Paulo: Tia, é pra copiar?

Salete: Nós não vamos usar o compasso, mas vamos usar a régua! Na letra a, vocês vão traçar duas retas e fazer um desenho. Na letra b, nós vamos pôr um ponto e a partir dele vocês vão fazer também um desenho...

Olha só, cada um vai criar o seu desenho. Não seria legal fazerem desenhos iguais.

Maurício: Ai, se fizer casa, eu amasso e mato, hein?

Úrsula: Eu vou fazer.

Maurício: Está bem! Me dá a régua pra eu bater na “bunda” dela (pegou a régua e bateu em si mesmo. Depois finge que a régua é um revólver e se arrasta pelo chão)... Sujei minha roupa! Virou guerra!

Helena: Tia, o Maurício está debaixo da mesa!

Salete: Olha só, não podemos ficar perdendo tempo. Ele é curto.

Maurício: Tia, eu ia desenhar minha mãe.

Salete: Olha só, o Maurício está sem graça, não é? Coisa feia! Vou botar você pra pensar. A mamãe está uma hora dessas dando duro danado pra botar o Maurício na escola, pra ser um menino inteligente e ele está de boqueira com o nome da mamãe. Gente, vamos fazer desenhos diferentes! Não vamos copiar do colega...

Maurício: Eu vou desenhar uma casa, tia...

Salete: Você não ia desenhar a sua mãe? Sua mãe na estrada, numa reta da estrada? O que você quer desenhar? Então, desenha! Hein...? Ah, eu pensei que você estivesse falando debochando de sua mãe.

Ricardo: Ah, tia! Ele estava falando que queria desenhar a mãe dele.

Salete: Deixa ele desenhar o que ele quiser, deixa ele desenhar à vontade. Bota, gente, a imaginação pra funcionar, pra voar, pra imaginar. Será que vocês não podem através de duas retas desenhar um balão, balão, não, desculpa, um escorrega...

A professora, depois de algum tempo coloca um pingo de tinta verde na metade da folha de cada aluno.

Maurício: Tia, tia! No primeiro deu pra desenhar um elefante!

Salete: Gente, retas são linhas...

⁸⁶ CASTORIADIS, 1991, p. 369.

⁸⁷ Cf.: *Couraça Muscular do Caráter* (Wilhelm Reich). *Trabalho corporal em psicoterapia – fundamentos e técnicas*, de José Ângelo Gaiarsa, São Paulo: Ágora, 1984, p. 145 (grifo do autor).

Maurício: Tia, ô, tia! Deu pra fazer elefante, deu pra fazer...
Salete: O que você quiser, contanto que você faça uma coisa com essas duas linhas, essas duas retas.
Maurício: Mas já deu!!! Então! Tinha uma reta, eu fiz a cabeça e depois...
Salete: Isso! Vai fazer o que você imaginou!
A professora mais tarde recomendou a todos:
- Olha só, com um pinguinho de tinta, vocês vão criar alguma coisa, aí! Não botem a mão, não!
Na conclusão, os alunos apresentaram seus trabalhos mostrando e comentando...
Salete: Vem, Paulo, agora fale. Vamos ver o que é que o Paulo fez?
Maurício: É um idiota!... Fui eu que falei pra ele, dei idéia pra ele fazer.
Salete: Parabéns! Agora ele vai falar como foi o dia dele.
Paulo: Eu adorei o dia porque teve uma canção que eu sempre adorei...
Maurício e alguns alunos gritam: Metido! É metido! Mentira!
Salete: Mais alguém?
Maurício: “Pera” aí, tia! Estou pintando aqui!
Alguns alunos continuaram apresentando seus trabalhos.
Maurício timidamente se aproxima com seu trabalho na mão sem dizer nada.
Salete: Você vai falar? Vamos lá! Você disse que estava sem imaginação. Que bonito! Vai, fala!!
Maurício fala desta vez muito baixo, acanhadamente.
Salete: Ah, do pingô de tinta você fez a cabeça!
Marlon: Podia ter feito a bola, não é?
Maurício: Das retas eu fiz um elefante. As retas foram a tromba.
Salete: E como é que foi o seu dia?
Maurício: Meu dia foi legal (Observação de campo, fita nº 5 “Aquarela, em 07/10/2008).

A que alunos o professor direciona seus “*porém*”, suas ressalvas e, até mesmo, suas formas repreensivas e repressoras? Quando nossas ressalvas são frutos de uma visão amadurecida a partir de uma posição exotópica agregadora, tendemos a aderir ao interesse pela dialogicidade e não pela arbitrariedade e imposição de nosso pensar.

Para alguns alunos da turma, havia uma solicitude e acolhimento que me impressionaram muito, não somente por parte da professora, mas até mesmo de colegas.

Para que a interação grupal cumpra seu papel didático é preciso que os alunos realmente realizem juntos uma determinada atividade, que o resultado seja, de fato, produto da ação do grupo – não coincidente, portanto, com o que nenhum aluno poderia realizar individualmente [...]. Nesse sentido, o grande desafio é criar condições didáticas para que a interação verdadeiramente ocorra (MEC, 1998, p. 67).

Estar ao lado dos *mais necessitados* ou dos *sábios*, ou qual a outra possibilidade em sala de aula? Como fugir dessa lógica perversa? Às vezes, damos a entender ao aluno que já sabemos até onde ele pode chegar.

Quando é que o professor ajuda a criar um constrangimento para aquele que já apresenta dificuldade de se expor? Como ele contribui ou até mesmo reforça esse sentimento? É possível ajudar o aluno a soerguer-se, sendo solícito com aquele mais passivo e apático, constrangido, inibido; levantando sua auto-estima, combatendo o conformismo, a alienação, a tendência a se subjugar? Trabalhar com o aluno que já tem facilidade é fácil.

Que tipo de aluno se submete à lógica perversa do *saber como/para poder*?

No caso das crianças pesquisadas - *com pouca notoriedade em sala de aula e pouca participação nos intercâmbios comunicativos* -, nota-se que quando percebiam uma oportunidade, mesmo que fosse somente entre elas e outra pessoa, em que pudessem se colocar e ser reconhecidas efetivamente como um *elo na cadeia de comunicação verbal*, não perdiam tal chance. Por isso, considero a possibilidade da existência de uma outra forma de poder, essa constitutiva do ser humano: o de *resiliência* ante os embates nas relações dialógicas, em que há tanto o movimento convergente quanto o movimento divergente. Poderíamos falar de uma capacidade humana de mantermos a serenidade, mesmo colocando as coisas fora do lugar habitual, dando a mão à palmatória, numa relação “cara-a-cara” (DISCINI, 2006, p. 85).

“*Não são os sãos que precisam de médicos*”. Essa frase popularizada me leva a pensar sobre as competências e a *competência* por excelência do professor: a motivação da coletividade, o zelo pela intersubjetividade, pautado no dialogismo incessante no interdiscurso humano, de forma que a heteronomia (a alienação, para CASTORIADIS, 1991) ceda lugar a autonomia social. O professor utiliza estratégias que favoreçam o soerguimento? Ou, quem sabe, mais pode mais? É possível por um *freio* à tendência de dominação: “De posse do saber, eu posso dominar”. A quem o professor solicita mais em sala de aula?

O professor acaba solicitando e incentivando àqueles que têm mais expressividade, facilidade para expor idéias, proposições, sentimentos, os que têm maior visibilidade em classe.

Evento XX

Professora: Agora, eu queria que vocês encontrassem uma parte que a linguagem estivesse só através do desenho. Vem cá, pessoal! (mostrando uma página). Eu posso interpretar isso aqui através de desenho?

Alunos: Não!

Professora: Não posso? Aqui posso? Aqui, não posso?

O aluno Maurício havia sido repreendido várias vezes durante as explicações da professora sobre linguagem verbal e não-verbal, quando ainda não estavam em trabalho de grupo no canto da sala. A professora havia proibido que ele e a colega Helena fizessem parte dos grupos por conta de problemas indisciplinados. No entanto, Maurício dá uns passos até os grupos no interior da sala, e tenta ser ouvido, respondendo à pergunta feita pela professora se poderiam fazer interpretação através de desenho.

- Não posso, não! Esse aí não pode! Maurício fala.

A professora não diz nada a ele, nem sequer o olha. Mas alguns colegas tentam apenas pelo gesto de olhar, dar-lhe atenção, mostrar-lhe reconhecimento.

Professora: A parte da escrita é a linguagem verbal e a não-escrita é a linguagem sem palavras, é a linguagem dos desenhos, não-verbal. A gente pode interpretar os desenhos? Pode ler através dos desenhos? Inclusive na época das cavernas já havia desenhos nas cavernas que eram interpretados (Observação de campo, fita nº 4, “Linguagem verbal e não-verbal”, em 22/09/08).

O aluno *rebelde* não se submete a este *status quo*, estabelecido por essa lógica dos papéis definidos de quem sabe e de quem não sabe em sala de aula. Patto (2005, p. 417) fala muito sobre isso em seus trabalhos de pesquisa sobre a produção do fracasso escolar:

[...] a rebeldia pulsa no corpo da escola e a contradição é uma constante no discurso de todos os envolvidos no processo educativo; mais que isto, sob uma aparente impessoalidade, pode-se captar a ação constante da subjetividade. A burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito; pode, no máximo, amordaçá-lo. Palco simultâneo da subordinação e da insubordinação, da voz silenciada pelas mensagens ideológicas e da voz consciente das arbitrariedades e injustiças, lugar de antagonismo, enfim, a escola existe como lugar de contradições que [...] são a matéria-prima da transformação possível do estado de coisas vigente em instituições como as escolas públicas de primeiro grau situadas nos bairros mais pobres.

Os alunos, muitas vezes, tentam sair de uma posição de *figurinistas* ou de *coadjuvantes* em sala de aula. Tentam sair de uma situação constrangedora ou de invisibilidade. Eles não têm o papel principal, mas tentam roubar a cena e protagonizá-la. Em suas tentativas de terem voz e serem reconhecidos pela própria enunciação e presença, muitas vezes as crianças fracassam e tornam-se inquietas ou até mesmo agressivas, buscando adentrar nos enunciados de outrem, infiltrar-se nos posicionamentos alheios; enfim, se submetem a uma freqüente sensação de estarem numa posição *sombria*, ou mesmo de serem “vistos” ao menos como *sombras* do outros.

Contudo, um outro desejo humano, o de *metamorfosear*, não ocorre na ausência de *luz*. O olhar de aprovação, de reconhecimento e, sobretudo, impregnado de amor e interesse do outro por nós, é essa *luz* que, misturada a tantos outros componentes subjetivos e objetivos, produz uma transformação, uma *metamorfose*. Este olhar “puxa pra cima”, soergue ou provoca uma catarse, uma forte reação que, como argumentava Vigotski (1998), leva o ser humano a escolher ser como uma “aeronave” que contraria o vôo, mais pesada que o ar; pois, na pressão de ser arrastada para baixo, embrenha-se numa luta pela superação dessa oposição e acaba alcançando o verdadeiro vôo. Em nossa vida, crescemos quando colocamos em crise a verdade dogmática e permitimos um confronto de idéias, quando a palavra do outro não nos causa medo ou receio, a ponto de congelar nosso pensamento e nos paralisar. Nossas crises são frutos de contradições internas, do inacabamento do próprio ser no mundo e do limiar (DISCINI, 2006, p. 87).

O professor pode contribuir para esta *catarse* a qual modifica estruturas psicológicas e sociais cristalizadas, levando à metamorfose humana. Nossa práxis pedagógica revela em qual das “aeronaves” nossos alunos se põem a conduzir ou são conduzidos. E assim, “quando vemos com nossos próprios olhos que a superação do material é mais pesada que o ar experimentamos a verdadeira alegria do vôo, aquela ascensão que propicia a catarse da arte” (VIGOTSKI, 1998, p. 287). O desejo humano de ser herói leva à inquietude.

A criança muitas vezes revela este desejo de ser peso de acontecimento na vida do outro, desejo de aprovação e de *ser* um *sentido* para o outro, mesmo quando no cotidiano de uma sala de aula, aparentemente, ela pareça buscar manter-se às escondidas, na insignificância.

Dentro de uma perspectiva histórico-dialética, o professor *trabalha* para fugir do *determinismo* e apostar num trabalho da riqueza humana do *inacabamento*, acreditando nas possibilidades humanas de superar situações, objetivando a formação para a autonomia da coletividade e não um individualismo e egocentrismo doentios; de forma que possa haver uma condição favorável não de um ou de outro, mas de todos os sujeitos. A partir de uma posição exotópica, para que o *eu* possa se constituir e constituir o *outro*. Só uma posição exotópica leva a uma autonomia do grupo.

Sem querer, na sala de aula podemos conduzir a uma total falta de autonomia dos alunos. É preciso ter coragem de se posicionar frente a si mesmo, para avaliar os efeitos das estratégias de interação; se elas não se enveredaram por outros rumos que não os de tornar o cotidiano da sala de aula como um tempo e um espaço de partilha do saber e de efetiva e sadia interação social. Uma efetiva interação grupal deve ser buscada: aquela que *alarga* os horizontes e que crê no poder de *resiliência* e *reversibilidade* humana, intensamente apoiada no lema arendtiano, “*o altamente improvável acontece regularmente*” ou “*ele não sabia que era impossível; foi lá e fez*”.

Ao adotarmos qualquer estratégia de ensino, com vistas em pressupostos de mediação, cooperação e interação grupal, precisamos sempre perguntar: Até que ponto é esta é pedagógica ou um perigo da tentativa de soberania de um sobre o outro, ou até mesmo, tentativa de fusão de um sobre o outro? Uma dinâmica quando se cristaliza pode atingir outros objetivos que não faziam parte da intencionalidade do professor, instituindo um lugar hegemônico de poder; pode gerar uma ideologia de *supremacia* de um sobre o outro: aquilo que, às vezes, aparenta ser uma tática *bacana* pode servir para esta definição de papéis, nas relações de poder entre os sujeitos escolares. É preciso verificar se aquilo que se pretendeu como estratégia pedagógica para favorecimento do processo ensino-aprendizagem está sendo válido; e, se for preciso, avaliar as estruturas que se formaram na sala de aula a partir dessas estratégias, revendo e buscando outras novas, como forma de romper com a situação instituída que não esteja em consonância com uma práxis pedagógica reveladora de um compromisso do professor, com um projeto político de autonomia da coletividade.

Esta discussão aponta para a necessidade de se evitar qualquer rótulo, nem favorável nem desfavorável à autoestima dos alunos. Rótulos mascaram a realidade, velam intenções.

Ao mesmo tempo em que é verdade, há alunos que se destacam em sala de aula, pela maior facilidade em conseguir realizar as atividades com êxito e brilhantismo, por outro lado, é verdade também que se ele é ou for sempre elogiado, enaltecido por isso, é como se também não tivesse nada de errado, ou algo a conquistar.

Aos alunos ditos “bons” é atribuída muitas vezes a tarefa de suporte aos colegas que apresentam dificuldades na aprendizagem. Parece-me que o perigo está em fundamentar a dinâmica em sala de aula no *saber*, podendo se tornar uma forma de colocar o aluno com dificuldades de aprendizagem numa situação desfavorável de inferioridade diante do outro. Ao contrário, a utopia da *interação dinâmica* entre os alunos é consonante com a convicção do senso comum de que “ninguém é tão pobre que não tenha nada a dar, nem tão rico que não tenha nada a receber”, o que vai ao encontro do desejo do ser humano de ser herói entre os heróis de um panteão (BAKHTIN, 1992b).

As observações em sala de aula me permitiram compreender que muitas vezes o professor prefere o aluno *previsível* e os alunos aprendem com isso a preferirem também o educador previsível; às vezes, damos a entender ao aluno que já sabemos até onde ele pode chegar, quais são nossas expectativas quanto a ele, o que podemos esperar dele. No entanto, é preciso surpreender o outro, como uma nova forma de provocação e de tentativa em despertá-lo.

Havia na turma pesquisada aqueles que se sobressaíam muitas vezes pela subserviência, fidelidade à professora, ao livro didático, às regras estabelecidas, a fim de obterem o status de “bom” aluno, de defensores da “lei” e da “ordem”. Em alguns, uma tentativa velada de serem soberanos pela aprovação ao seu discurso e sua ação, mesmo que para alcançar tal supremacia tivessem, inclusive, de denegrir a imagem do outro ou, simplesmente, marcar sempre e com forte entonação as peculiaridades julgadas pejorativas ou negativas do outro. Assumiam papéis de “advogados de defesa” ou de “acusação”.

Parece-me que isso se agrava em qualquer grupo de escolares quando o professor organiza-os, não levando em conta que há maior aproveitamento do tempo e o melhor entrosamento entre eles se forem agrupados por critérios de afinidades e de desenvolvimento cognitivo menos discrepante, evitando agrupamento entre extremos, a não ser que sejam voluntários. Mesmo assim, o papel do professor como orientador precisa ser considerado.

Evento XXI

A aluna Leila tem uma enorme dificuldade para aprender, mas levanta o dedo que quer ler. É diariamente monitorada pelo aluno Paulo.
 Paulo: Ela não sabe ler!
 Salete: Olha só!!! Ohhh!!

Paulo: AH, NÃO!! Ela sabe.
 Salete: Leia com ela, ajuda ela!
 Marlon: Vou fazer igual ao que eu faço com meus amigos lá de casa. Vou te ajudar a ler. Eu falo e você repete: “O menino travesso...”
 Leila: “O menino travesso...”
 Marlon: “Ele é o...”
 Leila: “Ele é o Saci. (Observação de campo, fita nº 1, “Reagrupamento” em 12/08/08).

Há também a possibilidade de encontrar entre alunos dos grupos com pouca ou nenhuma visibilidade - *os quais são monitorados e apadrinhados pelos mais “espertos” na turma* - aquele que busca uma compensação em uma qualidade pessoal ou o reconhecimento por si próprio ou por alguns companheiros. O cuidado para não constranger o aluno em sua tentativa de enunciação precisa ser igual para todos.

5.5 O controle das produções discursivas e das relações dialógicas em sala de aula

Evento XXII

No final da atividade com a música *Aquarela*, os alunos foram à frente apresentar seus trabalhos. Quase no final, a professora chama por Leila.
 Professora: Pega lá pra gente ver, Leila. Vamos lá. Leia as palavrinhas que você circulou.
 A aluna começou a ler, mas com muita dificuldade.
 Professora: Ajude a Leila, Úrsula! Deixa ela falar; se ela não conseguir, você ajuda.
 Paulo e Úrsula tomaram completamente a vez de Leila falar.
 Paulo: Eu estou ensinando a Leila a ler. Ela já me deu uma caixa de bombom de presente...
 Professora: Alan, onde está o seu trabalho, quero ver o trabalho mesmo borrado!!
 Paulo: Tia, eu vou apresentar pra ele!
 Úrsula: Tia, ele está chorando.
 Professora: Deixa ele chorar. Não fez porque não quis.
 Thiago: Porque ele tinha borrado (na tinta).
 Professora: Poderia até ter desenhado coisas, objetos da música: gaivotas, animais, céu...
 Chegou a hora da saída de Alan, que recebeu sua mãe chorando.
 Professora: Mãe, eu não sei por que ele está chorando.
 Thiago: É porque ele tinha borrado o trabalho.
 Mãe: Mas ele fez o trabalho, tia? (desconhecendo totalmente o contexto em que o filho começara a chorar).
 Professora: Não.
 E assim, terminou a tarde na escola. (Filmagem em 07/10/08)

Minha intenção de investigar o jogo enunciativo entre crianças e professora no interior de uma sala de aula, em cujos contextos se ensinam e se aprendem a Língua Portuguesa, é decorrente de uma preocupação com a busca de práticas pedagógicas que contribuam para que o aluno possa participar desse *jogo* e considerar o enunciado, o texto, como vozes a compreender, e com as quais possa dialogar. “O texto não se dirige, ele também, a um outro ausente, reificado” (MARCHEZAN, 2006, p. 129).

As redes de sistemas linguísticos formadas dentro de determinada situação histórico-social controlam as interações, influenciando as relações intersubjetivas nas quais se determinam a “sematicidade dos recursos expressivos utilizados” e se “tematizam

representações das realidades factuais ou não” (GERALDI, 1995, p. 13), ao que Bakhtin chamou de *Simpósio Universal*. A consciência individual dos sujeitos vai incorporando categorias, que se tornam signos nos grupos sociais a que pertencem. Contudo, nos embates das relações dialógicas nas quais estamos inseridos, nossa presunção com relação à resposta do outro ao nosso enunciado influencia na elaboração, na escolha do gênero, dos procedimentos composicionais e dos recursos linguísticos, no estilo.

Mas preferimos pensar no peso que tem o *desevio do olhar* que nos permite uma liberdade de expressão de um estilo próprio, uma autonomia diante do discurso do Outro, como argumenta Castoriadis (1991).

A *dinâmica do apadrinhamento* na rotina diária da turma 1303 funcionou também como mais uma forma de controle da professora sobre os processos inter-relacionais em sala de aula, através daqueles alunos a quem ela *credenciava* como padrinhos, tomando como base o domínio de saberes e comportamentos considerados desejáveis por ela, em classe. Isso ocorria quando ela delegava a esses alunos padrinhos atribuições e competências próprias da profissão de professor; quando compartilhava com eles suas preocupações acerca das dificuldades na aprendizagem e no comportamento de alguns alunos, como no evento destacado, em que Úrsula e Paulo são colocados pela professora para Leila apresentar seu trabalho. Quanto ao aluno Alan, tanto Thiago quanto Úrsula pareciam ser compassivos com ele, sensibilizados e não hostis com o colega diante do seu choro, mas de certa forma, a professora buscou controlar essa relação interlocutiva entre eles.

Pareceu-me haver uma forma de controle até mesmo do quanto o aluno “padrinho” deveria ser solidário e com quem; ou ainda (pondo-nos diante de outro sujeito, o “afilhado”) de quem o sujeito gostaria de receber solidariedade; enquanto acredito ser possível apostar numa outra dinâmica: ser companheiro pela utopia (GERALDI, 1995) e não pela soberania. Por que até esse movimento em sala de aula precisava estar sob os olhares vigilantes da professora?

A enunciação é um *jogo* em que ocorre a linguagem – *um jogo linguístico onde há interação, tensão ininterrupta e conflito*. A réplica é decorrente da reação do locutor neste processo dialógico. Porém, sabemos que “quanto maior for o controle sobre o encontro dos sujeitos (interações) maior o controle dos discursos e, por esta via, o controle da produção de sentidos” (GERALDI, 1995, p. 62). É um controle em cadeias: Pelo controle dos encontros intersubjetivos controla-se a produção discursiva e, por conseguinte, o controle sobre a produção de sentidos.

Entretanto, ninguém tem direito de decidir os tipos de relações que alguém pode estabelecer com o outro nem de controlar os discursos e ações advindos das mesmas. Seria o mesmo que pensar e agir pelo outro, conduzindo-o a uma alienação. Foucault falava da indignidade de falar pelos outros.

O filósofo defendia ainda que para uma verdadeira revolução na sociedade

[...] uma das primeiras coisas a compreender é que o poder não está localizado no aparelho de Estado e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, quotidiano, não forem modificados (MACHADO, 2009, p. 85).

Amorim (2006) vai dizer: “Quando se ouvem vozes, ouvem-se também, com elas, mundos: cada um com o espaço e o tempo que lhe são próprios” (p. 105). E ainda: “descobrir lógicas diferentes das nossas transforma pontos de vista”⁸⁸. São inúmeras as possibilidades das relações dialógicas entre o eu e o tu. Fiorin (2007) fala da posição reversível entre o *eu* e o *tu* na situação de enunciação: “Quando dirijo a palavra a alguém, ele é o *tu*; quando ele me responde, ele passa a ser *eu*, e *eu* torno-me *tu*. No entanto, não é possível a reversibilidade com o *ele*” (p. 164). Eis uma característica de desigualdade entre as pessoas, a singularidade do ato enunciativo.

Constitui-se o sujeito falante de uma consciência construída com a voz do outro, uma identidade por meio da linguagem, na relação com a alteridade (MARCHEZAN, 2006). Nisto reside a maior importância da linguagem. Mas, como afirma Bakhtin (1992b), “na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos; e o acontecimento último, aquele que parece-nos resumir o todo, realiza-se sempre nas categorias de nossa própria vida” (p. 37).

Aproximando-nos de Castoriadis (1991), temos que a perspectiva sócio-histórica vai além da questão da intersubjetividade, da “relação de pessoa a pessoa” (p. 130); o outro e os outros são “constitutivos do sujeito, de seu problema e da sua possível solução [...], a existência humana é uma existência de muitos”; por isso, é social e histórica, muito além dos “entrelaçamentos intersubjetivos”⁸⁹. Antes do nascimento, eu não estou nem depois de minha morte. Somos um elo na história e na comunicação verbal. E nas relações travadas no cotidiano, tentamos resistir, a qualquer custo, às tentativas de nos considerarem ou nos desvincularem dos outros elos. Não aceitamos a condição de *elo perdido* ou posto na condição de *elo excluído*. *Ninguém é herói de sua própria vida*, como diz Bakhtin. Só o outro pode fazer de mim um herói. O acabamento quem dá é o *autor artista*. Acabamento não é

⁸⁸ *Ibid.*, p. 108.

⁸⁹ *Ibid.*

aprisionamento, mas ato generoso. O autor torna o herói um “novo homem, num novo plano da existência, onde ele não poderia nascer por própria conta e pelas próprias forças” (BAKHTIN, 1992b, p. 34s).

Assim, ninguém é autor da própria história. Sendo sujeito histórico e social, mesmo quando me omito diante das questões sociais de degradação humana, estou fazendo história. Como bem analisa Arendt (2005) a história revela o seu herói, mesmo que não tenha “qualidades heróicas”.

A conotação de coragem, que hoje reputamos qualidade indispensável a um herói, já está, de fato, presente na mera disposição de agir e falar, de inserir-se no mundo e começar uma história própria. E esta coragem não está necessariamente, nem principalmente, associada à disposição de arcar com as consequências; o próprio ato do homem que abandona seu esconderijo para mostrar quem é, para revelar e exibir sua individualidade, já denota coragem e até mesmo ousadia. Essa coragem original, sem a qual a ação, o discurso e, segundo os gregos, a liberdade seriam impossíveis, não é menor – pode até ser maior – quando o “herói” é um covarde (p. 199).

O livro de histórias da humanidade tem muitos atores e narradores, mas não tem autores tangíveis. Pode haver heróis, mas não autores do resultado final. Toda vida humana constitui uma história dentro da História. Como diz Castoriadis (1991), ainda bem que “o mundo não é só feito de pessoas que interpretam o discurso dos outros; para que aqueles existam, é preciso primeiro que estes tenham falado, e falar já é escolher signos, hesitar, corrigir-se, retificar os signos já escolhidos – em função de um sentido” (p. 167). Pois “só existe história porque os homens comunicam e cooperam num meio simbólico [...]. A história só existe *na e pela* linguagem [...] ela se dá, ela constitui, ela transforma” (CASTORIADIS, 1991, p. 168).

Para que haja compreensão e diálogo precisa haver contestação, réplica ou nova pergunta após a palavra dita. É preciso reconhecer então que “toda resposta gera uma nova pergunta [...]. Se a resposta não origina por si mesma uma nova pergunta, deixa de tomar parte no diálogo” (BAKHTIN, 1985, p. 390 *apud* SILVA, 1999). Bakhtin argumenta ainda que “quando o peso dos valores da vida é vivido só de interior, na categoria do *eu*, não há lugar para o tempo desacelerado da criação dos valores, para essa duração dos valores que faz com que nos tardemos nas fronteiras entre o homem e sua vida” (BAKHTIN 1992b, p. 217). Para Marchezan (2006), a polifonia bakhtiniana pressupõe a interação de consciências equipolentes, de *igual poder*, e interiormente inacabadas.

Castoriadis (1991) converge com a teoria bakhtiniana ao analisar a autonomia dos sujeitos com relação ao discurso do Outro. Para ele, “um sujeito autônomo é aquele que sabe ter boas razões para concluir: isso é bem verdadeiro, e: isso é bem meu desejo” (p. 126). E

ainda, considera que a autonomia não é a “elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do Outro não reconhecido como tal. Ela é instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito”⁹⁰, numa atividade subjetiva em que o objeto é o discurso do outro.

O próprio Castoriadis interroga e responde: Será que este sujeito ativo

[...] é puro olhar, capacidade pura de evocação, colocação à distância, centelha fora do tempo, não-dimensionalidade? Não, ele é olhar e suporte do olhar, pensamento e suporte do pensamento, é atividade e corpo ativo - corpo material e corpo metafórico. Um olhar no qual não existe já o olhado nada pode ver; um pensamento no qual não existe já o pensado nada pode pensar [...]. No sujeito *como sujeito* existe o não-sujeito⁹¹.

Contudo, é pela liberdade inalienável, que podemos desviar o *olhar*.

Arendt (2005) lembra-nos do “ônus da irreversibilidade e da imprevisibilidade das quais se origina a própria força do processo da ação” (p. 245). Nossa ação é imprevisível e, ao mesmo tempo, irreversível: não há como voltar atrás e apagá-la no tempo da história. O caráter de imprevisibilidade antecede e sucede a ação, ou seja, não se pode prevê-la nem os seus efeitos. A filósofa ainda aponta a faculdade de perdoar como “a única solução possível para o problema da irreversibilidade” E para a imprevisibilidade, a solução está na “faculdade de prometer e cumprir promessas”⁹². Perdoar e prometer.

Ambas as faculdades, portanto, dependem da pluralidade; na solidão e no isolamento, o perdão e a promessa não chegam a ter realidade: são, no máximo, um papel que a pessoa encena para si mesma⁹³.

Para Arendt (2005), o perdão “é o corretivo necessário aos danos inevitáveis causados pela ação” (p. 250), “a única reação que não *re-age* apenas, mas age de novo e inesperadamente, sem ser condicionada pelo ato que a provocou e de cujas consequências liberta tanto o que perdoa quanto o que é perdoado”. É exatamente o oposto da vingança que é “uma reação natural e automática à transgressão”⁹⁴.

Retornando a Bakhtin (1992b), o autor fala do processo interlocutivo como movimento vivo, de *peso de valor de acontecimento de um na vida do outro*; do desejo humano de ser herói na vida do outro; quando somos autores, quando somos heróis, quando somos cocriadores pela alteridade responsiva:

Do ponto de vista da produtividade efetiva do acontecimento, quando somos dois, o que importa não é o fato de que, além de mim, haja *mais outro* homem, *semelhante*

⁹⁰ CASTORIADIS, *op. cit.*

⁹¹ *Ibid.*, p. 127.

⁹² *Ibid.*, p. 248.

⁹³ *Ibid.*, p. 249.

⁹⁴ *Ibid.*, *et seq.*

a mim (dois homens), e sim que, para mim, ele seja *o outro*; é nisso que sua simpatia por minha vida não é nossa fusão num único ser, não é uma duplicação numérica da minha vida, e sim um enriquecimento do acontecimento da minha vida, pois ele a vive de uma nova forma, numa nova categoria de valores – como vida de outro que é percebida diferentemente e recebe uma razão de ser diferente da sua própria. A produtividade do acontecimento não consiste na fusão de todos em um, mas na exploração da exotopia que permite à pessoa situar-se num lugar que é a única a poder ocupar fora dos outros (p. 102-103).

Faraco (*apud* MARCHEZAN, 2006; *apud* Fiorin, 2006) vai falar de diálogo reificado, finalizado, monologizado. E do contrário: diálogo como reação do eu ao outro, tensão entre o eu e o outro, entre círculo de valores, entre forças sociais, como modo de reagir à palavra de outrem. Essa forma de abordagem de Faraco afina-se com a minha análise sobre o jogo enunciativo em sala de aula.

Por diversas vezes, presenciei momentos em que as relações dialógicas na turma 1303 revelavam a tensão entre as múltiplas vozes sociais, as contradições vivas, como no evento a seguir:

Evento XXIII

Nesse momento entra a pessoa encarregada da “sala de leitura” que não existe na escola, dizendo:

- Só um minutinho! Mírian.! Cadê meu livro, Mírian?

Maurício: E o Marlon!

Marlon: Tia, eu não “se” toquei no sábado e domingo, por isso eu esqueci hoje!

A encarregada pela “sala de leitura” disse:

- Caso sério! Mírian, trouxe o livro?

Mírian: Trouxe.

A encarregada pela “sala de leitura” interpelou Marlon, que explicou:

- Tia, meu livro eu esqueci porque ontem fui na festa e antes de ontem fui à praia porque minha mãe pediu.

Encarregada: Achou o livro?

Marlon diz não com a cabeça.

- Então, faça o favor de trazer outro livro!

Marlon: Então. eu ia (balança que sim).

Encarregada: Eu não quero saber se você perdeu. Você vai ter que trazer outro livro, tá? Trazer outro livro, tá?

Gabriel: Ele tem livro, tia! (Filmagem em 22/09/08 “Linguagem verbal e não verbal”)

A professora trabalhava em sua aula de Português o tema “Linguagem verbal e não-verbal” e foi interrompida pela funcionária encarregada pela “sala de leitura”, cobrando a devolução dos livros emprestados a Marlon e Milena. Quis trazer este evento porque foi um momento tenso na sala de aula para a professora que não concordava com a forma com a forma improvisada na escola de tratar os projetos de leitura e nem com a forma de cobrança desses livros feita pela funcionária. Os alunos Mírian e Marlon, por sua vez, ficaram sem jeito, principalmente Marlon, que não havia trazido o livro nem um outro para substituir o que havia perdido. Esse aluno havia acabado de ganhar uma irmãzinha, sua mãe estava numa casa e ele noutra com seu pai. Talvez por isso ele não tivesse achado o livro. Muita coisa se ensinou naquele momento sobre linguagem, sobre o peso da palavra do outro e sobre suas

entonações. Algumas vezes Marlon foi interrompido em suas réplicas. Maurício tentou contribuir para seu constrangimento, afinal quase sempre é com ele que isso acontece. Gabriel tentou ajudá-lo, garantindo à funcionária que Marlon tem livro para repor o que perdeu.

Concordo com Grillo que haja uma inter-relação entre as interações na ideologia do cotidiano e as que ocorrem nas esferas ideológicas constituídas (GRILLO, 2006); e que é “na relação com os discursos do Outro, que se apreende a história que perpassa o discurso” (p. 191). Neste rumo, também Silva (1999) argumenta que “a relação entre as enunciações dá-se na interdiscursividade e essas enunciações se encontram a partir das posições do sujeito” (p. 118). Quais as chances que cada um dos alunos tem em sala de aula para revelar-se pelo discurso e ação?

Esta pergunta pervagou todas as idas e voltas ao campo pesquisado, o que me levou a refletir a questão da divisão do tempo do professor nas relações dialógicas com as crianças e quanto aos *discursos* e *ações* em prol de um *alargamento de horizontes* para todos os sujeitos desse cotidiano, independentemente do grau de apropriação de conhecimentos científicos e da internalização de comportamentos; salientando que, nestes últimos, discursos e ações estão imbricados tanto os do professor quanto dos alunos, ambos com seus inúmeros ecos pré-existentes.

O peso de valor de acontecimento da palavra alheia: Qual o impacto da palavra alheia no aprendizado da criança na escola? Esta palavra pode ser *autoritária*: exigir reconhecimento e assimilação. Pode ser *interiormente persuasiva*, entrelaçada com as palavras do homem em formação e fundamental para o processo de autonomia e independência.

Fico pensando num contexto de sala de aula, em quantas práticas pedagógicas que adotamos que corroboram para que o aluno se mantenha aprisionado, congelado, não crie *asas*. Além disso, temos uma forte resistência ao que Bakhtin (1992b) denomina de *cultura das fronteiras*:

A vida tende a ensimesmar-se, a retirar-se em seu infinito interior, ela *teme as fronteiras*, busca degradá-las, pois não acredita na substancialidade e na bondade de uma força que lhe proporcione uma forma do exterior; qualquer ponto de vista exterior é rejeitado. A *cultura das fronteiras* – condição indispensável de um estilo profundo e seguro – fica, claro, impossível. As fronteiras da vida? Justamente, não temos nada que fazer com elas, todas as forças criadoras batem em retirada, abandonando as fronteiras às veleidades da sorte (p. 216-217).

O desafio está em combater a tendência a querer que o outro se funda conosco. Diria Bakhtin (1992b): “ora, eu preciso é de um autor que não participe do acontecimento imaginário” e “de volta a mim mesmo, não devo fazer uso pessoal de seu julgamento” (p. 50-51), pois, afirma ele, “na qualidade de protagonista de minha vida – *real ou imaginária* –

vivencio-me, por princípio, num plano diferente daquele em que se situam as outras personagens da minha vida e do meu devaneio”⁹⁵.

De que forma podemos estar mais atentos ao acontecimento dialógico que ocorre no interior da sala de aula, de tal forma que as relações entre os envolvidos neste contexto não sejam relações reificantes, mas que conduzam a uma compreensão ativa e corroborem para o desenvolvimento da autonomia desses sujeitos responsivos?

Evento XXIV

Viviane: Eu, a Mônica, a Daniele e a Priscila, a gente se ajuda e faz o dever, nós quatro.

Helena: Às vezes, rola uma bagunça lá no meio.

Úrsula: Às vezes brigam, batem e depois voltam...às vezes quando embola tudo, vai tudo ser amiga. Aí uma briga com a outra, aí bate, vai... daqui a pouco, estão brincando tudo de novo... Aí, briga, briga... Daqui a pouco estão sendo amigas de novo, estudam juntas, fazem tudo juntas. A Priscila e a Daniele, teve uma vez que as duas brigaram. Uma puxou o cabelo da outra, ficou dando soco nas costas... Aí, depois elas choraram e voltaram a ser amigas. Aí, a Priscila: “Ah, vamos brincar? Desculpas por eu ter te batido!” Aí, depois a Daniele: “Ah, me pede desculpas agora, porque eu pedi desculpas”. A Priscila: “Não! Você me pediu desculpas à toa. Eu não quero te pedir desculpas”.

Ricardo: Essas duas são amigas e rivais (risos) (Roda de conversa em 13/08/08).

A compreensão se dá pela confrontação e reação à palavra dita; parte do diálogo e retorna ao diálogo, o que Bakhtin (1992b) chamou de *atmosfera do já dito*.

Neste evento destacado, a palavra estava com a aluna Viviane, que apresentava muitas dificuldades para expressar-se na turma, assim como na aprendizagem. A aluna Úrsula, com facilidade em sua aprendizagem e expressividade, *invade* totalmente o tempo e espaço de fala de Viviane. Argumenta sobre as relações dialógicas vivenciadas pela colega com sua *madrinha* Mônica e as outras duas companheiras, também *afilhadas*.

Como oportunizar uma efetiva *visibilidade* de todos os alunos? No caso das crianças pesquisadas, aquelas que já tinham visibilidade em sala de aula, inclusive em anos anteriores, continuaram bem com a estratégia do apadrinhamento e com o rótulo de *espertos*, que aprendem com facilidade. Mas levar à motivação toda a coletividade significaria uma ruptura com aquilo que provoca ou reforça a exclusão no interior da sala de aula, conforme as argumentações de Bourdieu (2002). Será que em nome do aprender e do educar, nós, professores, não *congelamos* o pensamento das crianças, não os *freamos* em muitas de suas iniciativas? Em que medida os estudos de Piaget sobre deixar que a criança aprenda, sobre a relação adulto/criança, sobre a moral da criança, entre outras questões, ainda merecem ser retomados? Talvez entre os maiores legados de Piaget estejam: (i) a idéia de que cada criança tem ‘pegadas’ com largura e comprimentos distintos; (ii) que, mais que o nível de *performance*, importante é o nível estratégico, pensando tanto no aluno quanto no professor;

⁹⁵ *Ibid.*, p. 52.

(iii) que somente o respeito mútuo nas relações interindividuais pode formar valores morais, possibilitando a substituição da heteronomia, característica do respeito unilateral, pela autonomia necessária ao respeito mútuo, pois as relações de autoridade e de reciprocidade entre adultos e crianças ou entre as crianças conduzem a que a responsabilidade seja assumida livremente (PIAGET, 1980).

Conforme Marchezan (2006), no cotidiano, as palavras são dilaceradas por suas contradições vivas e *re-significadas* de forma novamente e sempre provisória. Às vezes elevada, outras vezes, rebaixada. Segundo a autora, Vigotski aponta para uma intersignificação social dos discursos, na zona de interseção e de cruzamento. As palavras têm *zonas de desenvolvimento potencial*, o que reflete uma *polifonia* dos ambientes sócio-discursivos.

5.6 O ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa: entre a experiência da *capatazia* e a negociação de sentidos

Tomar os sujeitos da pesquisa como *heróis*, ouvir os diferentes sujeitos diretamente envolvidos neste jogo enunciativo... Por que a pesquisa do cotidiano imediato dessas crianças? Como o processo de consolidação da alfabetização da criança é influenciado pelo modo de orientação dada ao jogo enunciativo? Os espaços nos quais essas crianças estão inseridas favorecem a dialogicidade? Um aluno consolida melhor sua alfabetização quando vivencia esta dialogicidade?

Conhecer o cotidiano escolar desses sujeitos foi fundamental para analisar a relação entre o jogo enunciativo e o processo de consolidação da alfabetização. O que me motivou, senão um inevitável fascínio e um incentivo a não desistir da luta, um intuito muito forte de contribuir para que as crianças possam se consolidar como autores e leitores, como enunciadore de discursos nesse processo interlocutivo? Não podemos querer nenhum desfecho definitivo nem selar o destino de nenhum aluno.

Pelas observações em sala de aula, através de diferentes procedimentos metodológicos, busquei centrar as atenções nas relações dialógicas entre os sujeitos do/no cotidiano escolar em que se processa o ensino-aprendizagem; especificamente, durante as atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas, considerando de antemão o caráter complexo e multifacetado da linguagem

Trazemos para o cotidiano da sala de aula muitos projetos utópicos. A interação dinâmica de poderes em sala de aula é uma utopia que persegue a geração de mais poderes e rompe com a tentativa de onipotência e hegemonia. Mas dizia Arendt (2005) que muitos dos

projetos utópicos, quando concretizados, acabam arruinados “sob o peso da realidade, não tanto da realidade de circunstâncias externas, mas, sobretudo, das relações humanas reais” (p. 240).

Evento XXV

Salete distribuiu uma folha com a letra da música Aquarela. Combinou com os alunos que toda vez que ela parasse a música eles deveriam marcar a última palavra cantada.

Úrsula: Tia, se você parar a música na parte que canta “guarda-chuva”, temos que marcar “guarda-chuva”?

Salete: Claro! É a palavra inteira.

Ricardo: Tia, agora eles disseram que vão tirar esse negócio.

Salete: É. Vai sim. Vai mudar. O hífen.

Tatiana: Tia, também aquele negócio do cinqüenta!

Salete: O trema, não é?

Ricardo: O alfabeto também vai mudar de 23 letras para 26 letras.

Úrsula: “Bora” começar!

Salete: Vamos aguardar o ano que vem.

A cada palavrinha circulada pelos alunos, a professora ia até o painel para circular também. Os alunos que apresentaram mais facilidade para realizar a atividade reclamaram por isso, mas ela justificou sua atitude:

Salete: Ué, tenho que circular pra saber qual a que já foi trabalhada.

Maurício: Tia, ô, tia! Deixa eu falar com você rapidinho!

Salete: Olha só, não pode! Vamos terminar... Em vários momentos, Maurício tenta protagonizar a cena, como “Viu? Eu acertei, eu falei a palavra primeiro” (Observação de Campo, fita nº 5 “Aquarela” em 07/10/08).

Nesse evento, assim como em muitos outros, pareceu-me que a oportunidade de falar e ser escutado principalmente pela professora não foi dada igualmente a todos. Isso ocorreu frequentemente nos momentos em que alunos com menos domínio de saberes e de comportamentos ‘ditos’ desejáveis se propunham a argumentar, era como se já soubessem o que poderia ir deles; havia como que uma forma de acautelamento diante das tentativas de enunciação de alguns alunos; contrastando com um enaltecimento e insistente convite, advindos principalmente da professora, dirigidos a alguns do grupo para que participassem nos acontecimentos daquele cotidiano.

Por outro lado, muitas salas de aula assemelham-se mais a fábricas; e o desenvolvimento das atividades se parece mais com uma produção em massa do que empenho coletivo pelo conhecimento. Geraldi (1995) fala da identidade da *capatazia* assumida por muitos professores em seus trabalhos, especialmente com o ensino da Língua Portuguesa. Isto nos remete também ao conceito de *reificação*, entendendo que, quando o papel do professor é o de exercer a *capatazia*, certamente ele apela para o uso de forças centrípetas, típicas da ditadura, do autoritarismo, tendendo à reificação, mesmo que não haja intencionalidade deliberada. Entretanto, há uma tentativa dos dois lados – *alunos e professores* - de romper com esta forma de relação. O texto, em suas mais variadas formas, é uma possibilidade para alunos e professores de retomarem o papel de produtores discursivos.

O dialogismo incessante apresenta-se como fundamental “na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro”, conforme postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p. 37). Foucault diria: “Cabe àqueles que se batem e se debatem encontrar, eles mesmos, o projeto, as táticas, os alvos de que necessitam” (FOUCAULT, 1978 *apud* MACHADO, 2009, p. 86).

Romper com estratégias de ensino e de relações que colocam o *poder da verdade* nas mãos somente de um determinado grupo tornando-o hegemônico, corrobora para o desenvolvimento de todos. A negociação de sentidos não pode estar condicionada a parâmetros de saber.

Evento XXVI

Pesquisadora: Juliana, qual a atividade que você mais gosta nas aulas de Português?

Maurício: É uma doida!

Ivete: Tia, ela falou que está com vergonha de falar.

Maurício: Eu não estou, não!

Pesquisadora: Ivete, fala você.

Ivete: Nenhuma.

Pesquisadora: Você não gosta de Português? Por quê?

Ivete: Nada.

Pesquisadora: ...Você sente dificuldade?

Ivete: (com a cabeça) Sim. E a Tatiana não me ajuda. Só fica conversando com a Juliana (risos).

Pesquisadora: Você sente que precisa da ajuda da colega para aprender Português? Então, fala um pouco sobre isso.

Ivete: Na escrita.

Pesquisadora: Ah, pra escrever! Para ler você acha mais fácil? E livrinho de histórias? Você costuma ler?

Ivete: Só quando eu estou dormindo (risos). Quer dizer, quando eu vou dormir. Minha mãe lê pra mim e eu leio para minha mãe.

Tatiana: Tia, eu quero falar uma coisa muito interessante. Eu leio todos os fins de semana. Eu leio três livros. O livro da 1ª série do ano passado de matemática eu leio tanto que eu estou enjoada. Eu leio outros, mas o que mais gosto mesmo é o de matemática.

Elisa: Eu também.

Maurício: Eu gosto de ciências, português, ditado.

Tatiana: Tia, fala comigo!

Pesq.: Maurício, qual a atividade de português que você mais gosta?

Maurício: Ciências.

Pesquisadora: Não! De Português.

Maurício: Não sei, não.

Pesquisadora: É de ditado, de livrinho de histórias, dos textos que a professora prepara com perguntas...

Maurício: Gibi.

Pesquisadora: Ah, está bem!

Tatiana: O que eu gosto mais de Português é ler e responder. E também ler um bocado de livros. Se eu pudesse, fazia uma biblioteca lá em casa só de livros de Matemática, Ciências, Português, gibi...

Pesq.: Quem brinca de escolinha, de ser professor, professora?

Alunos: Eu! Eu!

Ivete: Eu brinco quando a minha tia passa dever para mim. Eu não acerto quase nada em Português.

Pesquisadora: Você não acerta quase nada?

Ivete: Uma garota com quem brinco de escolinha falou que escrevo errado.

(Roda de conversa em 15/08/2008).

Por muitas e muitas vezes refleti sobre a relação inclusão/dialogismo incessante e os problemas que as crianças enfrentam na fase de consolidação da alfabetização. Sempre acabei concluindo que tais processos estão completamente imbricados entre si: democracia/participação nas relações dialógicas entre os sujeitos numa sala de aula conduz ao processo de inclusão, favorecendo a consolidação da alfabetização. Parece-me que o que se verifica, muitas vezes, em sala de aula é uma espécie de *pseudodialogia*, diversos monólogos, mas nem sempre dialogicidade. Necessitamos de silêncio para congregarmos; quando só eu falo, quando o poder da comunicação, da enunciação está em minhas mãos, eu posso cair num *narcisismo patológico*. Há o que junta e o que separa, falas que agregam e as que desagregam. Muita coisa acaba sendo imposta neste jogo da enunciação em sala de aula. Mesmo o aluno mais caladinho, mais aparentemente apático e passivo, demonstra um desejo de estar junto, rejeitando a tendência ao apequenamento que insiste em se fazer presente nos contextos enunciativos.

Evento XXVII

Assim como a escola tem o seu descaso - porque eu vejo por parte das gestoras - vejo que as famílias também têm, mas não são todas. Mas eu acho que a questão familiar está muito pautada nesta falta de estrutura familiar que a mãe tem que sair pra trabalhar para honrar seus compromissos: são mulheres que se separaram dos seus companheiros, de seus maridos, e as crianças ficam à mercê de creches, instituições, com pessoas que eu não sei até que ponto valorizam o saber dessas crianças, o desenvolvimento delas. Eu acho, pelo que eles colocam, que deveria haver mais senso de humanidade porque são crianças que precisariam dormir mais um pouco e eles não dormem. Não é só chegar e trabalho, tarefa... Tudo bem, que tem aula disso, daquilo, parece que tem aula de informática, de artes na creche, mas a criança necessita é de dormir. Crianças que saem assim, cinco horas da manhã, essas crianças precisam de um repouso. Eu acho que mesmo com todas essas dificuldades, ainda conseguem acumular conhecimentos, uns mais rápidos, outros com suas limitações e a gente está aqui, sempre. Existe até uma frase: "Um galo sozinho não tece um amanhã"... Então: eu sozinha, você sozinha, a outra sozinha. Não vai dar conta do recado, chega a um ponto que você fica despedaçada, desacreditada. E você sabe que a responsabilidade ali é sua, você está preparando aquela pessoa pra vida. Um cidadão que vai trabalhar nesta sociedade tão injusta, tão insensível e que ele, através da leitura e da escrita, que ele vai debruçar-se em cima dos livros; um olhar diferente pra interpretação deste quadro tão delicado deste nosso país... que ele se torne um cidadão sensível. O professor em sala de aula é um elemento-chave e participante do processo de motivação e aprendizagem. Ele é responsável pelo arranjo de condições que motivem a própria aprendizagem em novas respostas e buscar novos horizontes. A escola conta com alguns elementos que atuam esporadicamente em estágios, voluntariado... que desaparecem sem dar uma sequência ao trabalho nem satisfação. Além de outras parcerias com alguma faculdade, pólo de apoio oferecido pela SME; porém, deficitário, pois a família tem que se deslocar do seu trabalho ou da residência e na maioria das vezes não têm recursos financeiros para dar atendimento necessário ao filho. Uma mãe que trabalha em casa de família, por exemplo, como ela vai deixar o emprego para levar o filho no pólo de atendimento? (Professora Salete em Entrevista dia 08/07/2008).

A professora Salete, já desde o início da entrevista, revelou alguns traços de sua formação discursiva familiar a respeito do valor dos estudos, do diploma de escolarização, algo como uma *mi[s]tificação do conhecimento científico* a que se refere Geraldini (1995):

Evento XXVIII

Minha mãe, ela não contava assim muita história por que ela, minha mãe sempre foi uma pessoa muito guerreira desde pequena. Ela falava que tinha um objetivo na vida que ela casou cedo, separou-se cedo e não ia depender do marido. Então, ela se preocupava muito e estava muito voltada para seu crescimento profissional. Filha de família não tão abastada, mas ela tinha dentro dela o desejo de crescer, estudar, vir para a cidade grande para ver seus desejos realizados. Ela realizou seus sonhos (Professora Salete em Entrevista dia 08/07/2008).

As diferenças entre os horizontes sociais do professor/aluno/alunos explicariam ou justificariam em parte as dificuldades de compreensão e inferência? É possível falar em *coparticipação* na relação entre professor e aluno quando as diferenças de horizontes são tão discrepantes? Por outro lado, os objetivos do ensino da linguagem referem-se a esta coparticipação. Hoje seria ainda possível pensar no processo ensino-aprendizagem sem essa dimensão bilateral dialógica, sem o entrecruzamento das “entonações das vozes na orientação responsiva do discurso” (DISCINI, 2006, p. 73) de cada um dos sujeitos falantes numa sala de aula? Nosso pensamento “nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento” argumentava Bakhtin (1992b, p. 317).

Reúno às reflexões apresentadas, até agora, sobre o cotidiano da sala de aula e a aprendizagem da linguagem, um trecho do texto de Discini (2006) sobre a noção de *carnavalização* em Bakhtin:

O encontro entre contrários que se olham mutuamente para refletir-se um no outro, o contraste entre o maravilhamento de um e a explosão de irritação de outro; o contato interno e familiar estabelecido entre os dois desconhecidos; a inoportunidade do comportamento de ambos, acompanhada por certa disposição para revelar-se, a entronização e o destronamento. A coexistência de contrários (p. 83).

A autora fala da ocorrência de “metamorfoses radicais pela desestabilização, subversão e ruptura em relação ao “mundo oficial”. Considera que a idéia de *acabamento* é incompatível com a polifonia, argumentando ainda ser preciso não crer “num mundo de evidências e inquestionabilidades”. É preciso desconstruir a realidade dada como transparência, desestabilizar a verdade dada como *acabamento*⁹⁶.

Bakhtin nos lembraria das fronteiras delimitadoras do enunciado, da importância fundamental de que haja alternância entre os sujeitos falantes, da aptidão humana para presumir uma resposta e de que “todo ato de compreensão implica uma resposta” (BAKHTIN, 1992b, p. 339).

⁹⁶ DISCINI, 2006, *et. seq.*

Defendo como tantos outros educadores uma educação que seja capaz de “atingir o núcleo criador da pessoa” (BAKHTIN, 1992b, p. 412), consciente de que, ao se tornarem enunciados - *posições de diferentes sujeitos* - as relações dialógicas se personificam na linguagem.

Evento XXIX

A professora entregou o primeiro bilhete e os alunos começam a ler.

Salete: Olha só, este é o primeiro aviso sobre o passeio na sexta feira, dia 26. O segundo aviso é aviso da reunião... “Sr. responsável, haverá uma reunião da escola, sua presença é muito importante. A reunião não será demorada. Data: 29 de setembro de 2008, próxima segunda-feira. Escolha da comissão eleitoral e eleição para diretora”. Nós já vamos começar o processo de eleição de direção dentro da escola, E, mais um avisozinho, não podem esquecer-se de entregar aos pais de vocês, que a colaboração é muito importante para que a educação de vocês melhore. Dentro da escola, dentro da comunidade escolar... Não podem deixar de entregar pra mamãe, pro papai, pro responsável. Ele está falando sobre a comissão eleitoral. O que é? Formar as pessoas que vão trabalhar na eleição. Este ano nós temos eleição de direção (começa a entregar os bilhetes a cada um dos alunos). Não pode deixar de entregar o 2º aviso.

Salete: Olha só, nós vamos fazer nosso momento de reflexão em cima do bilhete que vocês estão levando para casa, tá?

Maurício.: Ah, tá!

Salete: Quem leu o bilhete?

A turma quase toda respondeu: “EU!”.

Salete: Não estou falando do passeio! O bilhete está convocando os responsáveis para a nova escolha de direção e vai coincidir justamente com as eleições para prefeito da cidade do Rio de Janeiro. Ainda não terminei, gatinha! O que vocês entenderam? Que esse momento vai ser importante ou não para a escola? Quer falar, Paulo?

Paulo: Ô, tia, pra mim vai ser muito importante.

Salete: Por quê?

Paulo: Porque a minha mãe vai... está pensando ainda se ela pode, porque minha irmã já falou pra ela que ela vai ter que vir aqui na escola. A minha mãe já está pensando se vai vir aqui...

Salete: Já está ciente do que se trata o assunto? Mas você sabe qual é o assunto a que estou me referindo?

Paulo: É que quando a minha mãe vier na reunião, vocês vão conversar sobre ... como é mesmo o nome?

Úrsula: POLÍTICA!

Paulo: É! Política!

Salete: Não, não! Não é política, não. Não deixa de ser política dentro da escola, não é? É o processo de eleição dentro da escola, não é isso? Como vai se dar esse processo também de eleição dentro da escola. Para a escolha da nova... Ô, Priscila, vamos parar de brincadeira? Já está na hora de prestar atenção! Então,... é hora do processo também.... psiuuuu! Do processo de consulta, não chega a ser uma eleição. Consulta à comunidade escolar pra saber se a gestão que está, vai continuar ou não. Então, esse último aviso aí tem tudo a ver com a vida escolar de vocês. E para que haja uma escola de qualidade, é essencial ...

Paulo: Que a minha mãe colabore!

Salete: A participação de todos. De quem seria? A participação de quem nesse processo?

Turma: Dos pais!

Salete: Então, não deixem de quê?

Turma: Avisar!

Salete: Avisar com antecedência, até para os pais se organizarem que é dia 29, na outra 2ª feira. Então, daqui a oito dias!

Paulo: Ô, tia, que horas?

Salete: Está tudo aí, dizendo, no aviso.

Paulo: Não! Não está falando a que horas, não, tia!

Salete: Está, sim, está, sim!

Gabriel: No bilhete não está, não!

Salete: Está, sim!

Turma: Está, não!!

Salete: Tem certeza que não está??? “Haverá uma reunião na data: 29 de setembro...

Turma: A hora! Os dados!

Salete: Ah, que legal! O bilhete está faltando o quê, minhas crianças?

Turma: O horário da reunião! (Observação de campo, fita nº 4 “Linguagem verbal e não-verbal” em 22/10/08).

Entendo que o professor precisa pensar e organizar as próprias enunciações para que o cotidiano de uma sala de aula venha a ser menos exaustivo por conta de repetições, principalmente, de posições éticas, morais e políticas. As histórias lidas ou contadas, os comunicados sobre os eventos escolares, os temas propostos para produções textuais, entre outros, não devem ser antecipadas por enunciados de tendência moralizante, muitas vezes adversos ao imaginário da maioria das crianças. O que vale mais à pena ser dito pelo educador aos alunos? Muitos discursos estão seguindo para o endereço errado. O professor com a intenção de atingir os pais através da criança desenvolve discursos que acabam provocando cansaço, desvios da atenção, etc.

Segundo Bakhtin, a linguagem deve ser estudada em uso, na combinação das suas dimensões, a *dimensão sistemática, abstrata e invariável* e a *dimensão individual, completamente variável e criativa*; como uma forma de conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens” (BRAIT, 2006, p. 23).

Os professores que se definem como adeptos de uma concepção de linguagem sócio-interacionista discursiva podem incorrer numa excessiva preocupação em propor a leitura e a produção de textos em sala de aula a qualquer custo; enquanto o mais relevante é a qualidade e não a quantidade dessas produções e, sobretudo, a maior eficácia encontra-se na prática pedagógica em que há uma busca de equilíbrio entre atividades da linguagem, sobre a linguagem e com a linguagem. E ainda podemos ponderar os argumentos de Vigotski (2005):

Por que razão a escrita torna-se difícil para a criança em idade escolar, a ponto de, em certos períodos, existir uma defasagem de seis a oito anos entre a sua “idade lingüística” na fala e na escrita? Esse fato é geralmente explicado pela novidade da escrita: como uma nova função, tem que repetir estágios do desenvolvimento da fala; portanto, a escrita de uma criança de oito anos assemelha-se à fala de uma criança de dois anos (p. 123).

Mais adiante, Vigotski conclui que nas conversas da criança,

[...] o desejo ou a necessidade levam aos pedidos, as perguntas conduzem às respostas, e a confusão à explicação [...]. Ela não tem que ser conscientemente dirigida – a situação dinâmica se encarrega disso. Os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas. Na escrita, somos obrigados a criar a situação, ou a representá-la para nós mesmos. Isso exige um distanciamento da situação real ⁹⁷.

Nas operações de argumentação aparecem “aspectos construtivos e reflexivos, informativos e persuasivos” (GERALDI, 1995, p. 199) os quais colocam em relação

⁹⁷*Ibid.*, p. 124.

intersubjetiva o locutor/autor e seu interlocutor/leitor, com seus respectivos sistemas de referências.

Evento XXX

A professora pega o livro de história, mas interrompe a sequência, chamando a atenção de um e de outro. Conversam junto com a professora. Ela pede de novo. Mais alguns minutos, todos se acalmam. Então, ela fala que o texto está relacionado com os acontecimentos das próximas eleições na cidade carioca. E anuncia:
- O título da história é sobre Maria-vai-com-as-outras. Qual a relação dessa história com as eleições?
Um dos alunos diz:
- Eu vi na televisão que os mendigos deixaram de ser vagabundos para serem eleitores!
Então, a professora retomou a fala, dizendo:
- Para votar tem que ter 16 anos, se quiser. Depois dos 18, é obrigatório. Gente, eu posso falar? Desse jeito vocês vão perder a Educação Física. Essas não são atitudes de uma turma civilizada... O voto é obrigatório; se não votar, a pessoa fica impedida de muitas coisas.
-Tia, minha mãe não gosta de ver programa eleitoral – disse Marlon.
- Gente, o voto é secreto! É preciso conhecer as propostas dos candidatos, vendo o horário da propaganda – disse a professora.
E assim, vários queriam falar, principalmente, Maurício e Tatiana, que pediu explicação.
Quando a professora sentiu que o assunto estava se distanciando do que ela tinha como proposta, pediu:
- Vamos voltar aqui para não desviar. O que tem a ver o título da história com a questão do eleitor?
Ricardo quer falar e levanta o dedo, já Úrsula falou bastante. Como na maioria das vezes, poucos falam e o resto fica calado (Registro de observação de campo em 02/09/2008).

Geraldi (1995) analisa os mecanismos internos de controle sobre os enunciados, como os comentários sobre o texto do outro, a autoria, as regras para os discursos; assim como, os mecanismos externos de controle dos sujeitos: apropriação de saberes controlada pela instituição escola, as sociedades de discurso, a doutrina, etc.; o que contrapõe a uma visão romântica sobre as interações em sala de aula.

Evento XXXI

A professora aconselha acompanhar a propaganda eleitoral.
Bernardo: Eu sei por que meu pai vai votar no Gabeira.
Marcela: Minha mãe não tem tempo para conhecer os candidatos.
Professora: No trabalho dela, em casa ela pode assistir.
Marcela: O filho do patrão dela deixa tudo sujo de pizza e ela não tem tempo.
Professora: Liga a televisão no jornal.
Úrsula: Minha tia falou que não vai votar no Eduardo Paes porque ele teve chance de fazer e não fez nada.
Marcela: Minha tia contou para minha mãe que viu Eduardo Paes fazendo baderna quando era jovem.
Ricardo: Como pode existir o voto comprado?
Úrsula: É assim, dando coisas.
Professora: É o voto de cabresto. Comandado por aquela pessoa.
Tatiana: Tia, tia, eu quero falar!
Professora: Espera, Tatiana, deixa a Ivete falar. Ela ainda não falou (Registro de observação em 02/09/2008).

Neste evento, a professora manteve uma interlocução com as crianças e até mesmo aquelas que pouco falavam em sala de aula das suas opiniões, tiveram espaço para participarem do “debate”, como Marcela e Ivete.

Considero que o fracasso escolar, e mais especificamente os problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos no ensino de linguagem, podem ser questionados

pelo ângulo da necessidade de se criar condições educativas e pedagógicas que estimulem a *reação* e a produção de *réplicas*.

Um caminho possível é aquele em que os professores possam desenvolver e investir nessa *reação* do aluno, no ato criador que renova e *re-configura* o *já dito*. É enxergando o aluno como um ser humano de ação que a questão das interações em classe escolar deve ser considerada, não apenas segundo uma perspectiva cognitiva da linguagem, mas *filosófico-política*, partindo da premissa de que o espaço de uma sala de aula ainda não se constitui, na maioria das vezes, num palco de negociações de sentidos. Isto seria, no entanto, uma utopia a ser perseguida.

Evento XXXII

Professora: Pensar bem antes de escolher o candidato. São 4 anos.
Úrsula: Quatro anos é muito tempo.
Professora: Então, mais uma vez, cuidado para não ser Maria-vai-com-as-outras.
Maurício começou a falar de Lula, mas a professora interrompeu dizendo:
- Vamos lá fora ouvir a história.
Maurício: Ah, não! História é muito chato.
Os alunos foram para o pátio. Maurício diz para a pesquisadora:
- Tia, nós vamos matar o Sérgio Cabral.
A professora adverte-o:
- Você está me obrigando a tirar você daqui. Senão, não vai dar pra realizar todas as tarefas.
Úrsula: Na creche, a professora leu e eu não entendi esta história. Mas eu peguei e li.
A professora comentou sobre a autora e suas outras obras, imediatamente após a fala de Úrsula (Observação de campo, em 02/09/08).

As relações dialógicas na sala de aula da turma 1303 eram marcadas por tensões, discrepâncias, dissonâncias entre horizontes e formações sociais discursivas dos sujeitos escolares, considerando especificamente a relação alunos/professores. Nesses processos enunciativos intraescolares, como poderíamos abrir uma possibilidade de diferenciação, de originalidade, de singularidade, proporcionando um equilíbrio entre um ‘recomeçar’ e um ‘repetir’? (GERALDI, 1995). Cada um dos alunos e a professora revelavam em seus enunciados ecos, traços de suas formações discursivas. No caso das crianças, começava pelo seu cotidiano mais imediato vivido fora da escola. Muitos deles passavam pouquíssimo tempo em família, frequentando creches, casas de vizinhos, ruas, ou mesmo dormindo até a hora de irem para a escola.

Evento XXXIII

Paulo: A Leila é muito honesta, porque ela fala: “Paulo, quer ver meu dever de casa pra ver se eu fiz tudo?” *Aí, eu falo: “Leila, eu não preciso ver o seu, porque você já está me falando isso e então eu sei que você fez o dever de casa”. O Alan não é assim. Porque ele não me mostra; quando o dever dele está errado, ele fala: “Não olha o meu, porque a tia vai brigar comigo”. Aí eu falo: “Alan, deixa eu olhar... senão, a tia vai brigar com você e seu dever vai estar errado. Aí ele: “Não olha o meu!”* *“Aí, ele faz tudo embolado. Mas às vezes ele faz todo o dever sozinho, ele sabe fazer as continhas de vezes, sabe... A Leila também, às vezes sabe fazer, mas... (Roda de conversa, em 15/08/08).*

Neste evento, problema central não estava nas diferenças individuais de talentos, de personalidade, mas nas diferentes formações discursivas as quais, muitas vezes, dependendo da forma como se encaminha o cotidiano da sala de aula, são utilizadas para a reprodução social.

Em uma atividade proposta pela Secretaria Municipal de Educação denominada *reagrupamento*, os alunos dos três anos de cada ciclo costumavam ser reagrupados mensalmente. Num dos dias em que fui a campo, pude observar alguns eventos e descobri que a professora Salete manteve a mesma estratégia de apadrinhamento/credenciamento de alguns alunos, mesmo estando com a metade de alunos de outra turma, do 2º ano do primeiro Ciclo ou Ensino Fundamental:

Evento XXXIV

Os alunos foram reagrupados, de forma que metade da turma 1303 estava com a outra professora da turma 1202 e metade de alunos desta turma estava com a professora Salete, ou seja, alunos de idades diferentes, porém do mesmo ciclo de formação. Portanto, a professora pesquisada trabalhou parte dessa tarde com alunos os quais ela desconhecia até mesmo o nome. A atividade planejada para este reagrupamento foi a partir do tema “FOLCLORE”.

Professora: Não esqueça que vocês têm amiguinho aqui hoje para dar ajuda, olha aqui, ó! Quem está com dificuldade de ler me chama ou então chama o amiguinho. Chama o Paulo, chama a Úrsula...

Tatiana: Eu, tia!

Professora: Chama o Marlon, a Tatiana...

Neste instante, um aluno da turma 1202, grita:

- Chama eu!! Porque eu sei ler!

Tatiana: O quê?! Você sabe ler?

Professora: A Tatiana já está com um grupo enorme ali. Vamos ler: “pequeno índio cujos pés...”

Novamente um aluno da turma 1202, responde: “Curupira!”

Professora: Olha aqui, como escreve! E você? Está precisando de auxílio? Faz com ele, discutindo com ele, conversando com ele... Mocinha, eu não falei pra você sentar para ajudar o coleguinha?

O aluno da turma 1202 que a professora achava que precisava de ajuda, respondeu:

- Eu já sei, tia! Eu estou ajudando ele (apontando para o colega do seu lado)! (Observação de campo em 12/08/08).

Durante este evento, a professora usa por várias vezes a forma diminutiva e impessoal para falar com os alunos, em momentos distintos: pra falar com os alunos visitantes e para chamar à atenção de sua aluna Tatiana, revelando movimentos que se evidenciam na linguagem. Além disso, vale ressaltar a admiração de Tatiana quando o aluno da turma 1202 disse que já sabia ler. A dinâmica do *reagrupamento* colocava de certa forma os alunos padrinhos da turma 1303 diante de novas possibilidades: quando ficavam com a mesma professora, a mesma organização em sala de aula, porém *o grupo de colegas era outro*, desmontando assim os efeitos da rotina proporcionada pela dinâmica do apadrinhamento; o grupo que ia para a outra sala, mudava de professora, de colegas e de dinâmica em sala de aula. A admiração de Tatiana ao ouvir do aluno da turma 1202 que já sabia ler e que podia ajudar a outros que precisassem dele tornou-se uma possibilidade para ela de questionamento.

Esses movimentos interlocutivos entre as crianças nos leva a questionar o que em sala de aula precisa passar pelo crivo do professor. Quem é este que tem tanto poder? Em que resulta tanto poder? E qual o poder que realmente interessa e que pode ser justificado no contexto de sala de aula, na situação de ensino/aprendizagem?

Como o professor geralmente vê o aluno, especialmente o da escola pública? Enxerga seu potencial ou seu olhar já está impregnado de pré-conceitos com relação a ele? Partir da realidade do aluno significa o que para o professor? Nós, professores, podemos passar anos dentro de uma sala de aula com esses pequenos *cidadãos*, sem reconhecer neles sua dignidade humana, política, social e cultural; e muitas vezes, descrentes quanto ao potencial de cada um deles; desconhecendo os diferentes processos do desenvolvimento infantil e do adolescente e cometendo uma das piores formas de indignidade humana, a de falar pelo outro, no sentido de não respeitá-lo em seu direito ao discurso e ação (FOUCAULT, 1978; ARENDT, 2005). Em se tratando de alunos das escolas públicas dos grandes centros urbanos brasileiros, muitas vezes podemos, pelos discursos e pelas ações, desconsiderar ou desconhecer mesmo o potencial de cada um. O paradigma da inclusão colocou os profissionais da escola diante do desafio da heterogeneidade como nunca visto e, mais do que nunca, é preciso acreditar na possibilidade de uma educação que creia na compatibilidade entre *evolução* e *revolução*, como defende Vigotski (2003):

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra [...] pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão frequentes no desenvolvimento da criança. Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupção e descontinuidade (p. 97).

Nos processos de ensino/aprendizagem, o professor, ao intervir junto ao aluno, operando sobre a operação de argumentação realizada por este, precisa considerar primeiramente a necessidade do sujeito de enunciar a própria palavra, tornar público suas idéias e suas criações. A forma dialógica fechada e autoritária no processo de intervenção do professor nessas operações de argumentação do aluno corrobora para reificá-lo.

Geraldi (1995) sugere que o fio condutor dos processos de ensino/aprendizagem seja a prática de linguagem, o *movimento de vida* imprescindível nesse aprendizado. Considera que as atividades epilinguísticas, nas quais se reflete sobre a linguagem, devem preceder as metalinguísticas – *estas voltadas para o aprendizado da forma, do sistema linguístico* –,

devam ser como “uma ponte para a sistematização metalinguística”⁹⁸ para que haja produção de conhecimento e não apenas reprodução de conhecimentos. Certamente, no caso específico do ensino da Língua Portuguesa, na fase de consolidação da alfabetização das crianças, o cuidado deve ser ainda maior na elaboração de estratégias e metodologias calcadas no interesse e zelo pela formação da autonomia discursiva dos alunos; já que estão em um especial processo de *metamorfose* quanto às transformações das palavras alheias em palavras pessoais.

Na pesquisa, muitas vezes observei que o aluno perguntava para a professora coisas simples relacionadas a uma determinada atividade e obtinha como resposta, por exemplo: “consulte o dicionário, volte ao texto”. Vejamos:

Evento XXXV

Marlon: Tia, ASSUSTOU é com um S ou SS?

Professora Salete: Olha só, nós temos dicionário na sala! Vamos ver? Tirar a dúvida? Você se lembra da regrinha? Se eu coloco o S entre duas vogais ele fica com som de...

Marlon: De Z.

A professora entrega o dicionário e diz a ele:

- Vai lá ver ASSUSTA, como se escreve.

Os alunos da turma 1202 presentes por causa do reagrupamento:

- A – S – S – U – S – T – A!

Úrsula: Com S dobrado!

Professora: Olha só, ele vai pesquisar no dicionário. Deixa-o pesquisar no dicionário e tirar a dúvida dele (Fita nº 1 “Reagrupamento”, dia 12/08/08).

A intenção didático-pedagógica da professora provavelmente foi a de torná-lo autônomo na leitura e escrita. No entanto, a palavra do outro é uma necessidade e, na maioria das vezes, o que o aluno realmente procura é um movimento vivo de interlocução com a professora e com os colegas através da busca de maior proximidade, das tentativas de obter maior acolhimento por parte do semelhante, pelo desejo que sente de aprender pela troca, entre outras. Ele deseja que, ao que ele produz, o outro possa acrescentar com sua diferença, com suas experiências, com sua individualidade, a partir de sua posição exotópica. Pode estar querendo demonstrar interesse e motivação para ser elogiado. Pode querer simplesmente voltar a atenção da professora e dos colegas para ele, ou até mesmo, querer a palavra do outro, para confirmar suas deduções. A respeito dessa característica da criança, Vigotski (2003) analisa:

Às vezes, a fala expressa os desejos da criança; outras vezes, ela adquire o papel de substituto para o ato real de atingir o objetivo [...]. O apelo verbal da criança a outra pessoa constitui um esforço para preencher o hiato que a sua atividade apresentou. Ao fazer uma pergunta, a criança mostra que, de fato, formulou um plano de ação para solucionar o problema em questão, mas que é incapaz de realizar todas as operações necessárias (p. 39).

⁹⁸ GERALDI, 1995, p. 192

Evento XXXVI

Durante o reagrupamento, os alunos percorreram as diferentes personagens folclóricas: Boitatá, Negrinho do Pastoreio, a Iara... Com muita participação destes dois grupos. Fui até a outra sala onde estavam as duas outras metades de cada turma envolvida neste reagrupamento: 1202 e 1303.

Do aluno da turma 1303 para a professora da turma 1202, enquanto tenta desenhar a Mula-Sem-Cabeça:

Thiago: Tia, a Mula-Sem-Cabeça, não tem boca, não!

Professora Marisa: Não tem boca.

Thiago: Então! A senhora falou que o fogo sai pela boca, mas ela só tem o pescoço (Fita "Reagrupamento" em 12/08/08).

A professora Marisa não disse mais nada. Teria talvez optado por não desmitificar a personagem, considerando importante que isso devesse ser feito pelo próprio aluno? Teria sido melhor estender este diálogo com a criança? Para quem seria melhor?

Esse mesmo aluno me chamou a atenção durante uma atividade sobre linguagem verbal e não-verbal realizada pela sua professora Salete.

Evento XXXVII

Thiago: A parte interessante, tia!

Professora: Ah, dessa história, foi essa? Ah, essa parte aqui é a linguagem não-verbal! Tem alguma coisa escrita?

Thiago: Aqui, ele está pensando.

Professora: Como vocês entenderam esta história aqui?

Thiago: Nas cavernas, no caso desta história aqui, eles não sabiam falar... só pensavam.

Professora: E os desenhos falam? Podemos fazer uma leitura através dos desenhos?

Thiago: Podemos.

Professora: Alguém quer ajudar o amigo, aí, falando alguma coisa? Começou aqui a história?

Thiago: Tia, tem um balão do pensamento aqui, só que não tem nada falado, aí!

Professora: Exatamente, porque está através do desenho, não é? Chama-se linguagem não-verbal, a linguagem que não está escrita, ela está representada através do desenho. No caso daqui, a linguagem está escrita "a tesoura", verbal. E aqui, está a linguagem não-verbal que é a linguagem registrada através dos desenhos. Como você falou... Desde a época das cavernas já era registrado nas cavernas os desenhos e já se faziam a leitura daquilo (Fita "Linguagem verbal e não verbal em 22/09/08).

Na verdade, as próprias ações ocorridas durante o trabalho sobre a linguagem explicariam melhor as noções que a professora pretendeu explicar. Além disso, quando ela refere-se à linguagem não-verbal, como ausência da escrita e presença de desenhos, revela um grande equívoco; enquanto seu aluno Thiago demonstrou uma compreensão sobre os dois fenômenos da comunicação. Por uma maior valorização de sua fala, Thiago poderia ter contribuído com todo o grupo para a formação desses conceitos, talvez, até mesmo, sendo capaz de relacioná-los com atitudes, gestos e entonações do cotidiano da sala de aula. Isso remete-nos a duas outras questões: a necessidade e a provisoriade do silêncio, a necessidade e a possibilidade de planejar e organizar o falar do professor e dos alunos: questões de forma e conteúdo no jogo enunciativo em sala de aula com crianças pequenas. Poderíamos falar da ocorrência de uma *pseudodialogia* ou de diversos monólogos em classe já apontados anteriormente.

Recorramos a Vigotski (2005) para quem a palavra é um *coroamento da ação* e um *microcosmo da consciência humana* (p. 190):

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano (VIGOTSKI, 2005, p.188).

Retomemos um dos eventos finais da aula de Português iniciada com o anúncio da leitura da história “*Maria-vai-com-as-outras*”.

Evento XXXVIII

Voltando do lanche, iniciaram a interpretação do texto. A parte de gramática, os alunos apresentaram variadas dúvidas quanto à classificação dos substantivos próprios e comuns. Procuravam se ajudar seguindo a organização do apadrinhamento e eram geralmente os padrinhos que recorriam à professora para esclarecerem dúvidas. A professora pediu aos alunos que desenhasssem a ovelha e produzissem um texto contando como ela era.

De Paulo para a professora a respeito da colega Leila que ele apadrinha:

- Eu já li pra ela, mas ela não pensa! (Registro de observação de campo, 02/09/2008).

Que competência há em reforçar, reproduzir situações favoráveis apenas a alguns poucos, que por si mesmos alcançam a visibilidade? Os que têm uma dificuldade continuam com a dificuldade na expressividade. O que realmente credencia o professor? O que marca: “esse professor é competente”? *Não se ater nem se contentar em motivar a quem já está motivado.* E aquele esquecido ou com dificuldade de se expressar? *Não olhar tanto o sujeito, mas os sujeitos em inter-relação;* nem enfocar tanto o empenho e sucesso individual. Vigotski (2003, 2005) fala de olhar os sujeitos e suas inter-relações. Do social para o individual.

Lendo as produções textuais escritas, após a leitura do livro “*Maria-vai-com-as-outras*”, atividades de interpretação de texto e desenho, percebo que as possibilidades de argumentação e inferência dos alunos ficaram limitadas pela proposta de texto descritivo apresentado no enunciado da questão (*anexo F*) sobre como era a ovelha *Maria-vai-com-as-outras*. Elencando algumas questões que contrapõem a essa proposta de simples adjetivação, temos:

- a) A estratégia de antecipação à leitura da história foi uma tentativa de estabelecer analogia entre o enredo da mesma e o momento histórico atual das eleições municipais na cidade do Rio de Janeiro;
- b) A interpretação de texto proposta pela professora na parte escrita não deu sequência às discussões do momento que antecedeu à leitura da história;

- c) A proposta de um desenho seguido de texto descritivo ou mesmo com uma síntese da história como finalização das atividades não foi estimulante, prazeroso para os alunos. Qual a finalidade da escrita? Mais do que prazer. Trata-se uma escrita para fazer um dever e não de um espaço de interação entre sujeitos.

A maioria das crianças escreveu pouco e demonstrou maior interesse e motivação em fazer o desenho da ovelha com muito esmero. A exaustão dos alunos pode ser verificada em determinados momentos, embora fossem interessados e participativos. A proposta da professora desde o início parecia pretender que as crianças de oito anos de idade conseguissem fazer uma transferência de conceitos, o que seria difícil para elas, segundo Vigotski (2005): são capazes de formar conceitos, mas encontram dificuldade em defini-los verbalmente, assim como apresentam dificuldade na aplicabilidade de conceitos em diferentes configurações, fazendo transferência e aplicando um conceito apreendido “a um nível abstrato a novas situações concretas que devem ser vistas nesses mesmos termos abstratos” (p. 100).

Algumas dessas produções textuais, entretanto, chamaram-me a atenção pela ousadia dos alunos em “transgredir” o limite que o enunciado da atividade aparentemente impunha e se desviarem dos sentidos tanto da autora sobre ter opinião própria de um modo geral quanto da professora que apresentou seu próprio sentido – *escolhas de prefeitos* -, antes mesmo de contar a história para os alunos.

1) *Maria não vai com as outras, ela é uma ovelha bonita, legal e esperta. Maria não gosta de jiló, mas adora feijoada. Maria ia sempre aonde as ovelhas iam, mas agora Maria mudou e não segue mais ninguém. Gustavo.*

2) *[...] para fazer melhor e todas gostarem dela [...] um dia ela pensou vou caminhar com os meus próprios pés. Então, Maria ficou feliz. Paulo.*

3) *A ovelha come-tudo. Era uma vez uma ovelha que adorava comer. Ela tinha feito um exame chamado “come-tudo”. Maria estava magrinha e queria engordar, ela tinha visto um lindo restaurante chamado “João-vai-com-outros” hoje era dia de feijoada ela adora e pediu cinco pratos lotados de comida. Maria engordou até demais e vomitou tudo. E o garçom chegou com a conta e disse: A conta saiu vinte e cinco reais. E ficou impressionado. Marlon*

4) *Maria, a ovelha livre [...] e eu não gosto de jiló então eu vou para o restaurante comer asas, arroz, feijão e batata. Tatiana.*

5) *Até o que ela não gostava, ela fazia. Miguel.*

6) *A Maria junta no deserto com suas amigas ovelhas. Num lindo dia de sol Maria e suas amigas ovelhas iam para o deserto conhecê-lo. Mas lá era muito calor. Lá tinha camelos, areia e muito sol [...] Maria lembrou que trouxe água, e deu para todas as ovelhas. As ovelhas disseram: Muito obrigada, Maria! [...]. Elisa.*

7) [...] quando as ovelhas foram embora, Maria ficou lá e nunca mais voltou a imitar as outras ovelhas. Ricardo.

8) A ovelha. A ovelha Maria é uma baixinha, um pouco rosinha e de olhos azuis. Ela é tão fofa que dá uma vontade de apertar bem forte e a Maria adora flores quando ela vê se impressiona e pega pra levar para casa e quando as ovelhas vão pro parque ela vai também e a Maria adora passear pelas florestas e o que ela detesta é quando os caçadores vão caçar ovelhas e todo mundo fala que ela é simpática e contente e eu também acho ela bonita e vocês acham ela linda? Mônica.

9) A história da ovelha Maria. Maria era uma ovelha que não tinha inspiração porque sempre imitava as outras. Se eu fosse ela, eu não imitaria as outras ovelhas porque tenho inspiração [...] Se elas tirassem meleca do nariz ela ia tirar também? Eu gostei porque ela parou de imitar outras ovelhas e teve inspiração. Assim que tem que ser não imitar os outros. Úrsula.

10) Maria no deserto. Era uma vez uma ovelha ela ia atrás das outras e as outras não gostavam [...] as outras tentavam se esconder mas Maria encontrava todas [...]. Juliana.

O certo é que depois de uma longa conversa sobre eleições municipais, uma leitura feita pela professora Salete do livro *Maria-vai-com-as-outras*, mais uma cópia impressa para os alunos lerem individualmente, seguido de questões de interpretação a serem respondidas e um desenho da ovelha, a produção textual dos alunos sobre o modo de ser da personagem não poderia ter sido diferente do que mostram os textos escritos acima. A eleição municipal me pareceu ser um tema de interesse para as crianças, pois participaram muito da conversa que antecedeu a leitura da história. Contudo, não deixaram evidenciar se conseguiram fazer a relação do assunto “eleições municipais” com a obra de literatura infantil. Muitas outras possibilidades de transferência das situações cotidianas poderiam ter sido exploradas como estratégia de antecipação à leitura.

Evento XXXIX

Na proposta de trabalho em Língua Portuguesa do dia 03 de junho de 2008, a professora descreveu como objetivo de sua aula desenvolver a capacidade interpretativa e argumentativa dos alunos. Distribuiu cópias do texto “Bicho carpinteiro” de Sylvia Orthof para todos os alunos com algumas questões de interpretação e uma produção textual.

A aluna Úrsula escreveu uma história, cujo personagem ela chama de Leonardo:

“[...] Ele não fazia nada ia na escola só brincar, em casa fazia a maior bagunça deixava a casa de pernas pro ar e a mãe dele não agüentava mais não fazia nada o pai era a mesma coisa [...]”.

Mônica escreve sobre a própria colega de turma, Úrsula:

“[...] não pára no lugar, ela só fica se levantando e não presta atenção na professora ela só fica brincando e brincando dever nada sempre que tem algum problema ela sempre resolve. Ela é simpática, amiga, educativa e legal”.

O mesmo fez o aluno Marlon, que escreveu sobre a colega Helena:

“[...] a garota mais carpinteira da sala. A menina fica 24hoomin falando Bla, Bla, Bla, Bla, Bla. Não parava 1min, daqui a pouco eu vou contar o que vai acontecer. Aquela garota ficou dando grito de mulherzinha. Há, há, há, há, há”.

Para o aluno Ricardo, quem tem bicho-carpinteiro tem liberdade pra fazer “bagunça, correr no corredor, conversar na hora do trabalho de sala, maltratar a professora e os colegas”. Ao escrever sua história, esse aluno não escolheu ninguém da sala como o personagem, que ele descreveu: “muito bagunceiro e palhaço”. No final de seu texto, Ricardo escreve: “Todos ficaram de mal com Carlos, mas depois Carlos se desculpou e todos os alunos ficaram de bem com ele”. (Registro de campo, 03/06/08).

Neste evento (conferir o *anexo E*), os alunos revelaram que a literatura abre espaço para as crianças dizerem o que as incomoda, expressar ponto de vistas. Ainda que reproduzindo a fala de outro, como palavra alheia. Mais uma vez, demonstraram que não seguiram o mesmo encadeamento dado pela autora Sylvia Orthof ao fazer analogias, transferências, inferências a partir da leitura literária proposta pela professora; o que se pode verificar nas respostas às perguntas sobre o texto “Bicho carpinteiro” e nas produções textuais. Ou ainda: a reflexão sobre a relação professor/aluno tratada pela autora Sylvia Orthof e suas experiências escolares não foram consideradas pelos alunos. A produção textual foi mais uma oportunidade de registrarem ‘erros’ dos colegas reais da turma.

Nas escritas das crianças pesquisadas, aplico os argumentos de Geraldi (1995) de que numa sala de aula, predominantemente a da escola pública, inserem-se diferentes sujeitos de distintas formações sociais; e neste ponto é que se apoia o argumento a favor da negociação de sentidos, ou da *indeterminação relativa da semânticidade* dos recursos expressivos utilizados por cada um dos envolvidos no processo interlocutivo (GERALDI, 1995). O próprio Vigotski defende que “o sentido pode modificar as palavras, ou melhor, que as idéias frequentemente mudam de nome [...]. As palavras e os sentidos são relativamente independentes entre si (VIGOTSKI, 2005, p. 182).

De qualquer forma, o cotidiano investigado revelou o movimento vivo dos processos interlocutivos e a historicidade do ser humano e da linguagem. Como professores, não podemos impor aos alunos nossa compreensão e os sentidos que atribuímos aos diferentes textos e contextos que chegam até eles muitas vezes por nossas mãos. Muito menos optarmos por estratégias de organização do tempo e do espaço escolar que privilegiem, deliberadamente ou não, competências individuais, evidenciando ou enaltecendo alguns sujeitos, mesmo que seja sob argumentos em prol das interações como facilitadoras da aprendizagem.

Acredito que os seres humanos evoluem pelas diferentes formas de *narrativa* de suas experiências pessoais e coletivas e que a valorização dessa condição humana aproxima *mundos*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tenho atuado muito como professora na rede pública municipal do Rio de Janeiro nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e mais frequentemente nas turmas de 3º ano em que as crianças em sua maioria já estão alfabetizadas. Com isso, o problema do analfabetismo funcional vivido por muitas crianças, adolescentes e jovens no Brasil sempre tem sido das questões que mais tem me preocupado nestes anos todos de profissão.

Como pesquisadora, propus-me a investigar o cotidiano escolar dos sujeitos em fase de consolidação da alfabetização. Um inevitável fascínio e um incentivo a não desistir da luta, de contribuir para que as crianças possam se consolidar como autores e leitores, como enunciadore de discursos nesse processo interlocutivo, foi a minha principal motivação. Um *não querer* e um *não poder* dar nenhum desfecho definitivo que sele o destino de algum aluno como um fracassado.

A universalização do Ensino Básico colocou o professor diante de outro rosto da escola pública, principalmente nas redes municipais e estaduais. Ele quase sempre tem diante si uma variedade muito grande no que concerne aos grupos sociais, mas não de classes sócio-econômicas. Antes da universalização, o professor pertencia a uma elite cultural e o aluno a uma elite social. Sabemos que, com a constituição de 1988, houve certa tendência à automatização de professores e alunos, servindo-se principalmente de livros didáticos, cursos intensivos para introdução de técnicas de ensino, muito experimentalismo pedagógico, etc.

Mas, na verdade essa escola não deu conta da tarefa de concretizar o paradigma da inclusão de todos na educação, porque uma lei que garanta o acesso de todos aos bens educacionais, sustentada pelo princípio de educação como um direito humano inalienável, precisa de um suporte mais forte que uma lei constitucional; precisa de um *projeto político revolucionário* cuja maior exigência é uma *práxis revolucionária da totalidade social, inclusive da instituição educacional*. Na verdade, sentimo-nos perplexos diante da morosidade na escuta das denúncias sobre a deterioração do ensino público. A quem incomoda na sociedade brasileira a precariedade de recursos humanos e materiais evidentes na maioria das instituições educacionais? Àquele que pode pagar pelo ensino do filho? Ou àquele que se sente desvalorizado socialmente, mesmo com uma terrível sobrecarga de atribuições e responsabilidades cada vez mais acentuada nas redes de ensino Público?

No compartilhamento de utopias nos fazemos companheiros. Talvez uma das maiores causas para o desinteresse do professor seja a falta de aliados dentro da própria escola,

sobretudo, dos seus gestores imediatos. A mesma relação interlocutiva necessária entre alunos e professores para o sucesso nos processos de ensino/aprendizagem precisa ser instaurada entre os membros docentes e gestores escolares, haja vista o desenvolvimento global dos educandos ter que ser o foco de interesse, ou seja, nisso reside a realização profissional dos educadores, esta é sua grande produção. O que acontece em muitas escolas públicas é uma submersão do professor a certo isolamento, umas vezes voluntário, mas na maioria conjuntural. Para muitos gestores educacionais, quanto menos um professor se colocar, questionar, reivindicar, expor dilemas do cotidiano da sala de aula, discutir soluções para os problemas enfrentados, melhor. Em muitos casos, as alternativas didático-pedagógicas só não se resumem ao livro didático porque os professores empenham recursos próprios.

A universalização do ensino no Brasil ainda é uma falácia, uma falsa democratização. Uma utopia que não pode ser perseguida apenas por professores, nem pelos gestores, ou ainda, pesquisadores da educação. O que temos são índices alarmantes sobre o desempenho dos alunos, especialmente das escolas públicas, depoimentos de professores que nos deixam estarecidos, fatos constrangedores, desvalorização social crescente dos trabalhadores em educação. Nos grandes centros urbanos, a grande maioria da clientela da escola pública é constituída pelos filhos dos desempregados, trabalhadores de remuneração mínima, miseráveis; crianças, jovens e adultos cuja escolaridade apresenta descompasso quanto à faixa etária. São os moradores das comunidades, dos subúrbios, dos cortiços, dos guetos, a classe pobre. Vejo com pesar a declaração de muitas famílias de que alimentam um grande desejo em suas vidas: poder transferir seus filhos para o ensino privado. Sem falar dos outros discursos onde pais ameaçam os filhos com frases do tipo “se você repetir o ano, vou colocá-lo na escola pública!”, como se isso fosse um castigo, um dos piores.

Assim, a qualidade dos serviços educacionais tem estado relacionada com o poder de compra dos cidadãos brasileiros. E o mais incrível é que o mesmo cidadão que evita a todo custo matricular o seu filho numa escola municipal ou estadual, se regozija quando esse consegue a tão almejada vaga no ensino superior público. O que era antes uma desgraça se torna um sinal de competência, ou uma recompensa pelo capital investido na educação básica do filho.

Neste contexto de discussão, inserem-se os pesquisadores na área da educação que buscam estabelecer aproximações entre as idéias de Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin, de modo especial aquelas que investigam os processos de ensino/aprendizagem da Língua na escola. A maioria desses pesquisadores vem defendendo que o professor precisa oferecer um ensino que assegure ao aluno a proficiência da linguagem em situações de interação comunicativa;

utilizar procedimentos metodológicos na prática pedagógica que possibilite o desenvolvimento das habilidades de uso da língua em situações de interação, de forma a entender e produzir textos, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra.

Muitas dessas pesquisas estudam o ensino de Língua Portuguesa na segunda fase do Ensino Fundamental. Outras tomam como foco o período de alfabetização propriamente dito; ainda outros, concentram-se mais na discussão sobre letramento.

Uma das marcas de originalidade que pode ser conferida à minha pesquisa – *o estudo das relações entre o jogo da enunciação em sala de aula e a consolidação do processo de alfabetização/letramento* – está em seu arcabouço teórico pelas aproximações entre os trabalhos de perspectiva sócio-histórica de Bakhtin, Vigotski, Arendt e Castoriadis – *quatro pensadores que buscaram investigar a tríade discurso/sujeito/sociedade, em diferentes campos, a saber, da literatura, psicologia e da filosofia política*.

Alguns trabalhos foram trazidos na revisão da literatura e ao longo desta dissertação, como forma de situá-la, deixando evidenciadas as questões de pertencimento a um determinado campo de investigação da contemporaneidade. Contudo, tomei como prioridade aprofundar o pensamento bakhtiniano e vigotskiano, a partir das fontes, para tratar do objeto de minha pesquisa, propondo-me investigá-lo por meio de um *fazer/pensante*, como sugere Castoriadis (1991).

Sempre percebi uma grande dificuldade das crianças entre sete e nove anos em compreender propostas didáticas das diferentes disciplinas, sem a intervenção direta do professor para detalhar as questões dos livros didáticos e mesmo aquelas planejadas e organizadas por ele. Esta dificuldade é também sinalizada por muitos professores que atuam com crianças nessa fase de escolaridade, não só nas escolas públicas. Diante deste e de outros problemas relacionados aos processos de ensino/aprendizagem, defendia a importância do outro no espaço escolar como forma de facilitação, amenização, superação, promoção do desenvolvimento global da criança e do adolescente.

O pensamento bakhtiniano contribuiu para que o objeto – *as interações sociais e os processos de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa* – ao qual eu vinha “perseguido” há anos, profissionalmente e academicamente fosse *re-significado*, *re-considerado*, enfim, complexificado; de tal forma que, de uma visão um pouco “pueril”, demagógica ou romântica, acerca das interações sociais em sala de aula, eu fosse me despidendo gradativamente. As questões abordadas por Bakhtin como os horizontes sociais determinantes da enunciação, as tensões entre as múltiplas vozes sociais, a interdiscursividade humana, etc., foram fundamentais para este processo de metamorfose pela qual eu e minhas idéias passamos

e que me levaram a um novo olhar sobre o papel das interações entre os sujeitos em sala de aula. Os espaços nos quais as crianças estão inseridas e a forma como estão organizados favorecem a dialogicidade? Um aluno consolida melhor sua alfabetização quando vive em um ambiente escolar que valorize um dialogismo incessante?

A princípio, uma criança, bem como qualquer outro indivíduo, ao se apropriar dos recursos linguísticos básicos de sua língua materna e do sistema notacional da escrita alfabética, deveria ser capaz de iniciar um processo discursivo cada vez mais autônomo e mais complexo para expressar suas posições, idéias e emoções; após ter passado por um processo alfabetizador, deve ter condições de adentrar, de forma cada vez mais complexa, pelo mundo da linguagem escrita que o leve a conjugar intenção e situação comunicativa, a identificar e escolher os gêneros discursivos de acordo com os interlocutores, conforme orientações dos PCNs.

Efetivamente, pretendi responder a algumas questões problematizadoras sobre as quais destacarei aspectos que possam mais contribuir para a discussão sobre o tema investigado na busca de soluções e inovações, que venham a favorecer o processo de consolidação da alfabetização. Pretendi analisar e compreender os encontros entre os sujeitos/autores constitutivamente dialógicos e polifônicos no curso dos processos de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa; as interações entre os sujeitos na sala de aula; as tensões presentes nas relações que se estabelecem entre os sujeitos, a tendência à massificação, ao apequenamento e à reificação dos sujeitos inseridos no cotidiano de uma sala de aula; as possibilidades da sala de aula como um espaço e tempo nos quais se privilegiam o dialogismo e a polifonia humana; as condições em que o professor desenvolve o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita.

A coleta de dados se deu a partir de diversos procedimentos metodológicos, como: observação participante com registro de campo com e sem recurso audiovisual; entrevista semiestruturada com a professora da turma, rodas de conversa com as crianças; leitura de produções textuais dos alunos e da professora.

Para a realização da pesquisa de campo, estive numa sala de aula de uma escola pública da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, situada num bairro da Zona Sul durante o período de cinco meses. A turma de 3º ano do Ensino Fundamental era formada por trinta e uma crianças, cujas idades variavam entre oito e nove anos. Muitas delas já haviam sido meus alunos em anos anteriores ao da realização da pesquisa, alguns até mesmo na Educação Infantil e alfabetização.

Utilizei a metodologia observacional e a observação participante permeou praticamente todos os procedimentos utilizados. A seleção dos atos enunciativos ocorridos

durante as relações dialógicas no cotidiano da sala de aula observado se deu a partir de um voltar diversas vezes nos dados filmados e não filmados; e foram esses contatos posteriores com os dados os que me levaram às *leituras compreensivas* sobre os mesmos. Diria *parcialmente* compreensivas, considerando os aspectos complexos da pesquisa qualitativa de um modo geral, bem como do problema escolhido por mim para investigação; a provisoriade do conhecimento científico; e, sobretudo, a necessidade de permanecermos abertos às replicas uns dos outros.

Considere importantes contribuições as conceituações de Bardin (1979) retomadas e redimensionadas por Gomes (2007) e, especificamente, a proposta de interpretação de dados de pesquisa qualitativa denominada por ele e outros pesquisadores de *Método de Interpretação de Sentidos*.

Procurei fazer de cada um dos procedimentos metodológicos de pesquisa adotados oportunidades de encontro que permitissem um número crescente de réplicas.

A seguir, apresento uma síntese de algumas conclusões e confirmações que meus encontros com os sujeitos pesquisados tornaram possíveis.

1. Sobre as experiências da criança com os adultos nos processos de ensino/aprendizagem - o peso da presença materna e o peso da presença do professor na aprendizagem da leitura e escrita

A manifestação de alegria e satisfação das mães quando o filho alcança sucesso na aprendizagem, seja pelo gesto de recompensá-lo com algo material, seja pelas palavras de estímulo e motivação para que continue o ‘aperfeiçoamento’ da leitura e escrita foi uma experiência muito revelada pelas crianças. Não se pode falar que a experiência que a criança vive com o adulto professor em sala de aula - ao revelar-se *leitor e produtor de textos escritos* - contrasta com as reações da mãe. São experiências diferentes. O aspecto volitivo-afetivo está mais presente na experiência com a mãe do que com a professora, conforme os relatos escritos das crianças⁹⁹.

A noção de aprender para ter sucesso na vida não é tão forte quanto a experiência de ser tomado como *herói* por quem se ama. O que pesa mais é a confiança expressa de diversas formas. Isso faz a diferença e justifica o entusiasmo de uma das crianças ao afirmar: “Eu tinha fé que eu ia conseguir ler!”. Para o professor, a criança desde suas primeiras experiências

⁹⁹ Cf. na página 108 desta pesquisa.

como escritora aprende a escrever para que seja corrigido, conforme argumenta Geraldi (1995). Nas palavras da mãe, a persistência e a motivação, que também, de certa forma, confirmam a relação simbiótica entre mãe e filho. Além disso, confirma o peso dos valores culturais relativos à leitura e escrita para as famílias dessas crianças, remontando a questão da *onipresença da escrita* (GALVÃO, 2007).

2. As crianças valorizam a inventividade, a criatividade, a troca entre eles mesmos em sala de aula, muito mais que as atividades repetitivas e de simples memorização.

A passividade é aparente, nos casos de crianças avaliadas com maiores dificuldades de aprendizagem. Mas, se prestamos mais atenção, percebemos que elas não ficam constantemente numa atitude de *quem espera* conformado com uma situação de desvantagem se comparado aos demais. É preciso considerar a sala de aula como espaço de construção sócio-cultural do poder argumentativo/inferencial das crianças.

3. As frustrações da professora com relação à sua opção profissional se devem mais à desvalorização e desprestígio social, às dinâmicas intraescolares – gestão escolar e compromisso do corpo docente - do que ao exercício do magistério e aos alunos com seus respectivos familiares.

Existe uma relação entre condições de trabalho e suportes aos processos ensino/aprendizagem. Há uma experiência de luta interna, um misto de contradições, uma tendência a substituir a luta e a resistência por uma espécie de atitude contemplativa diante da realidade e vice-versa.

A defesa pelo uso de jogos em sala de aula, como recurso aos processos de ensino/aprendizagem, pode não ser a real motivação ou a razão principal do professor. Os jogos podem, ao mesmo tempo, ser úteis na aquisição de determinados comportamentos considerados satisfatórios pelos professores para a convivência intraescolar, para a formação da autonomia, respeito e valorização da diversidade humana.

A indisciplina e a quebra de compromisso com as regras estabelecidas previamente pelas crianças e professora é sempre um assunto que retorna em sala de aula e, de certa forma, o professor pode fazer e propor analogias dessas questões com os jogos. Isso nos faz

questionar tantas outras analogias que o educador costuma apresentar e a real capacidade das crianças de apreenderem os sentidos que ele pretende que apreendam de tais recursos, confirmando o argumento de Vigotski (2007) contra uma educação pautada na *inoculação artificial de idéias, sentimentos e critérios completamente alheios às crianças*.

A formação continuada do professor pode levar a uma espécie de sincretismo teórico, dependendo das estratégias utilizadas para este fim e dos processos individuais de apropriação dos conhecimentos.

4. Na professora, o mesmo desejo dos alunos: o desejo humano de ser herói, justificando sua prática, contrapondo-se à sua descrença e falta de perspectiva profissional, e alimentando seu orgulho por ser professora.

É o desejo de ser *estrela para o aluno*, já que entre seus pares e socialmente isso não acontece. E o sucesso do cidadão aluno na vida em sociedade é a recompensa ou um selo que confere ao professor - *mais que autoridade* - a valorização como peso de valor de acontecimento na vida do outro. Ter importância no mundo dos outros. Se não na sociedade nem na escola, ao menos na vida do aluno.

5. O engendramento entre *saber* e *poder* pode se configurar no cotidiano da sala de aula

As significações imaginárias relativas aos *efeitos de poder* e aos *efeitos de saber* podem se configurar no cotidiano da sala de aula, a partir de estratégias respaldadas no pressuposto dos benefícios das interações entre as crianças para os processos ensino/aprendizagem. Dinâmicas que partem de ‘boas’ intenções pedagógicas do professor podem vir ao encontro da tendência à *supremacia e soberania* de um sobre o outro; relações de poder definidas pelo domínio do *saber* e pela adaptação e conformidade a padrões de comportamentos estabelecidos socialmente e pretendidos pela instituição escolar; contrapondo-se às forças *centrífugas* imprescindíveis na busca utópica por relações dialógicas cada dia mais sadias. Estar no papel de *padrinho* e *madrinha* pareceu-me ter conferido ao aluno o status de inteligente, estudioso, esperto. Estar no papel de *afilhado/afilhada*, ao contrário, talvez tenha significado imaginariamente, inaptidão, ineficiência, incapacidade, inferioridade, etc. Parece-me que isso interfere na formação da autonomia.

Para Vigotski, a mediação do adulto serviria para tornar menos desconcertante e caótico o processo de subordinação aos valores culturais histórica e socialmente construídos e reproduzidos pelos grupos sociais em que a criança está inserida - *rumo à auto-regulação voluntária*. A pesquisa mostrou que não somente os processos intrapsicológicos se dão de forma *caótica e desconcertante*, mas também os processos interpsicológicos. E tanto a mediação do adulto quanto a mediação entre as crianças têm um peso muito grande no processo de autonomia ou de autoregulação voluntária que, na verdade nunca será completamente voluntária, levando-se em conta a constituição histórico-social dos sujeitos e as formações discursivas que o sujeito recebe desde seu nascimento. Quanto pesa para uma criança a palavra do *outro*, criança e adulto? A meu ver, essa questão é fundamental ao se planejar as formas de mediação entre os sujeitos na sala de aula. A palavra do outro é uma necessidade e, na maioria das vezes, o que o aluno realmente procura é um movimento vivo de interlocução com a professora e com os colegas através da busca de maior proximidade, das tentativas de obter maior acolhimento por parte do outro, pelo desejo que sente de aprender pela troca, entre outras. Ele deseja que, ao que ele produz, o outro possa acrescentar com sua diferença, com suas experiências, com sua individualidade, a partir de sua posição exotópica. Pode estar querendo demonstrar interesse e motivação para ser elogiado. Pode querer simplesmente voltar à atenção do professor e dos colegas para ele, ou até mesmo, querer a palavra do outro, para confirmar suas deduções.

6. O direito a credenciais em sala de aula, o controle das produções discursivas e das relações dialógicas em sala de aula: o aluno-escudo, selo de qualidade e de competência do professor.

Uma sala de aula pode se tornar um lugar ideal para o encontro entre os sujeitos-autores dialógicos e polifônicos, onde todos tenham oportunidade de expressão, de cotejamento sobre os acontecimentos, rompendo com qualquer forma de massificação e *apequenamento* do sujeito; ou pode ser um cenário onde o dialogismo polifônico constitutivo do ser humano seja contido. Pode ser o lugar de credenciar, *empoderar* a alguns outros. Há formas sutis de poder em sala de aula mesmo entre crianças e uma professora. A ênfase nas competências individuais pela adoção de estratégias de ensino que primam por esse aspecto e a valorização e credenciamento do sujeito com base em seu desempenho na apropriação de conhecimentos favorecem ao fenômeno ideológico da *mi[s]tificação do conhecimento científico*, a que Geraldi (1995) se refere em seu trabalho.

Na verdade, muitas iniciativas tomadas pelos professores em função da instituição dessa significação acerca do conhecimento, até mesmo com intenções pedagógicas aparentemente *inocentes*, podem se *eternizar* como experiências ruins ou mesmo não serem lembrados como momentos felizes vividos na escola, quando estamos na fase adulta. Mas quais experiências e como a criança as guarda para sempre?

Pela pesquisa, pude perceber uma espécie de *simbiose* nas relações entre alguns alunos e a professora; e, por outro lado, uma recorrência de ressalvas, de um "*porém*" em sala de aula sobre os atos enunciativos de outras crianças. Essas ressalvas advinham tanto do discurso quanto da ação, seja de colegas, seja da professora, ou ainda, do cotidiano familiar das crianças, e que, de alguma forma, acabavam muitas vezes sendo reproduzidas em classe. Essa compreensão levou-me a uma proposição: *o espírito de liderança e o poder de argumentação do aluno estariam relacionados ao elogio, incentivo e solicitação direcionados a ele cotidianamente* - seja pelo professor, seja em seu cotidiano familiar. Poderíamos falar de uma construção sócio-cultural do poder argumentativo e inferencial do ser humano.

7. Entre o constrangimento e o soerguimento. O aluno "*figurinista*" e o aluno "*coadjuvante*" roubam as cenas.

Os alunos "apadrinhados" tentam assumir papéis principais, de protagonistas, desafiando a professora a uma práxis pedagógica, a um repensar constante para que o seu *fazer* alcance lucidez. Isso confirma os argumentos de Castoriadis (1991) de que o *desvio da lógica é quase irresistível*. Alguns alunos revelaram uma forte resistência à tendência de serem reduzidos, desacreditados. Encontrei sujeitos que desejavam desviar-se da lógica instaurada em sala de aula, não intencionalmente, creio. Eles mostraram que é possível ser companheiro pela utopia (GERALDI, 1995) e não pela soberania. Por que até o movimento de ajuda e preocupação com o outro em sala de aula – *com quem, quando e como ser solidário* - precisa estar sob os *olhares* vigilantes da professora?

Ninguém tem direito de decidir o tipo de relações que alguém pode estabelecer com o outro nem de controlar os discursos e ações advindos dessas relações. Seria o mesmo que pensar e agir pelo outro, conduzindo-o a uma alienação. Foucault (1978) falava da indignidade de falar pelos outros. Controlar as interações entre os sujeitos *congela o pensamento* e não estimula a *reação* e a produção de *réplicas*. Ao contrário, pode gerar receios, passividade, isolamento e medo. As tensões não devem ser evitadas, pois isso só é possível aparentemente, elas são apenas contidas. Foucault diria: "Cabe àqueles que se batem

e se debatem encontrar, eles mesmos, o projeto, as táticas, os alvos de que necessitam” (FOUCAULT, 1978 *apud* MACHADO, 2009, p. 86). Parece-me um caminho possível aquele em que os professores possam desenvolver e investir nessa *reação* do aluno, no ato criador que renova e *re-configura* o *já dito*. É enxergando o aluno como um ser humano de ação que a questão das interações em sala de aula deve ser considerada, não apenas segundo uma perspectiva cognitiva da linguagem, mas também segundo as dimensões histórico-culturais, filosófico-políticas, etc.

8. O valor da crença do professor no poder de resiliência e reversibilidade humana e suas implicações nos processos educacionais.

A pesquisa revelou o quanto é importante a questão da divisão e organização do tempo do professor nas relações dialógicas com as crianças, sobretudo no que tange aos *discursos* e *ações* em prol de um *alargamento de horizontes* para todos os sujeitos desse cotidiano, independentemente do grau de apropriação de conhecimentos científicos e da internalização de comportamentos. É preciso considerar o perigo de estratégias de organização do tempo e do espaço escolar que privilegiem, deliberadamente ou não, competências individuais, evidenciando ou enaltecendo alguns sujeitos, mesmo que seja sob argumentos em prol das interações como facilitadoras da aprendizagem. Isso demonstra, de certa forma, apropriações indevidas de leituras teóricas trazidas muitas vezes pelos modismos na educação escolar.

A proposta de *interação dinâmica de poderes* em sala de aula é uma utopia que persegue a geração de mais poderes e rompe com a tentativa de onipotência e hegemonia de um sujeito sobre outro - *ou de grupos sobre o sujeito*. Poderíamos falar de uma imbricação entre *democracia/participação, inclusão, dialogia e alfabetização consolidada*.

Uma educação escolar que atinja o *núcleo criador da pessoa* (BAKHTIN, 1992b) instaura outra forma de poder, esta constitutiva do ser humano: o poder de *resiliência* ante os embates nas relações dialógicas, em que há tanto o movimento convergente quanto o movimento divergente. Uma proposta de consolidação da alfabetização que fundamente o *regime discursivo* do grupo na produção de réplicas, no retorno enunciativo de cada um dos sujeitos. Uma educação escolar que contribua para *uma metamorfose radical* em que cada vez mais a palavra alheia se torne palavra pessoal, não pelo massacre da enunciação, mas pela dinâmica das forças centrífugas. Contudo, o desejo humano, o de *metamorfosear*, não ocorre na ausência de *luz*. O olhar de aprovação, de reconhecimento e, principalmente, impregnado de amor e interesse do outro por nós, é essa *luz* que, misturada a tantos outros componentes

subjetivos e objetivos, produz uma transformação, uma *metamorfose*. Este olhar “puxa pra cima”, soergue, ou provoca uma catarse, uma forte reação, como argumentava Vigotski (1998).

O cuidado deve ser ainda maior na elaboração de estratégias e metodologias calcadas no interesse e zelo pela formação da autonomia discursiva dos alunos; já que estão em um especial processo de *metamorfose* quanto às transformações das palavras alheias em palavras pessoais.

A pesquisa mostrou que para a maioria das crianças era difícil fazer transferência de conceitos (generalização, analogias) e se distanciar da experiência imediata, o que confirma os estudos de Vigotski (2005): são capazes de formar conceitos, mas encontram dificuldade em defini-los verbalmente, assim como apresentam dificuldade na aplicabilidade destes em diferentes configurações, fazendo transferência e aplicando um conceito apreendido “a um nível abstrato a novas situações concretas que devem ser vistas nesses mesmos termos abstratos” (p. 100). O professor deve ter o cuidado para não impor sua própria compreensão e os sentidos que atribui aos diferentes textos e contextos que chegam - *na maioria das vezes, pelas suas mãos* - até aos alunos.

Portanto, o sucesso na consolidação da alfabetização está relacionado também com a opção do professor por gêneros discursivos que estejam em consonância com os interesses das crianças, sempre que for possível. Discutir cotidianamente este assunto diretamente com elas, antes de fazer esta seleção, é um bom começo para educar na perspectiva da formação da autonomia discursiva, da reação e produção de réplicas às palavras alheias. Um contexto de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa onde o sujeito é concebido como um ser discursivo e dialógico, as estratégias e metodologias adotadas para o trabalho com crianças já alfabetizadas, devem orientar os alunos no caminho da interdiscursividade, própria da condição humana; onde sua expressão começa a perder a característica de discurso alheio, pois, embora impregnado de ecos pré-existentes, sua palavra começa a se consolidar como uma réplica à palavra do outro; e que, ao mesmo tempo, educa os alunos para a aceitação da atitude responsiva que sua palavra também provoca no colega; um novo eco, uma nova réplica, um novo discurso antecede e sucede a cada discurso.

O cotidiano investigado revelou o movimento vivo dos processos interlocutivos e a historicidade do ser humano e da linguagem.

Durante toda a trajetória de pesquisa, considere cada produção discursiva enunciada um ato de co-criação, valorizando a dialogia entre *autor* e *herói*, a co-participação no ato de *narrar*, reconhecendo, contudo, a importância de não perder de vista o lugar *exotópico* que devia ocupar, embora concorde que “a *exotopia* é algo por conquistar e, na batalha, é mais comum perder a pele do que salvá-la” (BAKHTIN, 1992b, p. 35).

Este *perder a pele* a que Bakhtin se referiu significou muito para mim, seja como profissional da educação seja como pesquisadora. Há algo que me incomoda e me angustia. Como pesquisadores, vamos à escola, percebemos as “pedras”, indagamos, refletimos, comungamos, nos solidarizamos, nos confraternizamos... E, aí? Décadas se passam; investimentos governamentais, institucionais e pessoais são despendidos, mas ainda não vemos sinais significativos de mudanças. Será que a escola pública não tem sido mais uma fonte de ‘oferta’ de sujeitos e de objetos de estudos, com inúmeras possibilidades de análise e verificação de diferentes fenômenos, do que propriamente os pesquisadores serem esta oferta também, numa via de mão dupla?

Pretendo que este trabalho de pesquisa sobre as relações entre o jogo da enunciação em sala de aula e a formação de sujeitos leitores e produtores de textos possa ser essa *oferta* ante as demandas da educação escolar, contribuindo para ampliar as discussões acerca da complexidade que envolve as questões da linguagem e da sempre urgente assunção do compromisso ético-político com um ensino público pautado nos valores democráticos, seja por parte dos professores do ensino da Língua Portuguesa desde o primeiro ano de escolaridade da criança; dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos para uma escolha criteriosa dos educadores dos três primeiros anos do Ensino fundamental I; dos gestores da administração pública na implantação das políticas públicas de educação. Assim como as teorias, principalmente do campo da filosofia, da psicologia e da linguagem e o cotidiano escolar me impulsionaram a tomar as questões dos processos de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa como objeto de pesquisa científica, creio na possibilidade deste estudo ser tomado para cotejamento com outros textos e suscitar novas questões para serem investigadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2^a ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- AMORIM, Marília. **Cronotopo e exotopia**. In: BRAIT, Beth (org.): Bakhtin, outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **A Pesquisa no cotidiano escolar**. In: FAZENDA, I. (org.) Metodologia da Pesquisa Educacional. 5^a ed. SP: Cortez; 1999.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 1^a ed. SP: Moderna, 1989.
- ARANHA, Maria Salete F. . **Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência**. Rev. do Ministério Público do Trabalho, Brasília (DF), v.XI, n. 21, p. 160-176, 2001. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br>> acessado em 2002.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2005.
- ARROYO, Miguel G. **Experiências de inovação educativa**: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). Currículo: políticas e práticas. Campinas, Papirus, 1999, p. 131-154.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Hucitec: São Paulo, 1992a.
_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Estudos do discurso**. In: FIORIN (org.): Introdução à Linguística – II. Princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2007, p. 187-219.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de Português**: Discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- BONAMINO, Alicia & MARTÍNEZ, Silvia Alícia. **Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais Para o ensino fundamental**: A participação das Instâncias Políticas do estado. In: Educação & Sociedade, v. 23, n. 80, Campinas, set. 2002, p. 371-388.
- BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos estudos linguísticos*. 12ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1998.
- BOURDIEU, P. **Introdução a uma sociologia reflexiva**. In: O poder simbólico. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil S °, 1998.
- BRAIT, Beth. **Análise e teoria do discurso**. In: BRAIT, Beth (org.): Bakhtin - outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-31.
- BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação**. Conversa com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2002.
- BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura**: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa. Rev. Brasileira de Educação, n.29, mai/ag, 2005, p.63-72. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx>> acessado em 22/03/2009.
- BRITO, Antonia Edna. **Prática Pedagógica alfabetizadora**: a aquisição da língua escrita como processo sócio-cultural. Revista Iberoamericana de Educación nº 44/4-10 de nov/2007.
- BRITO, Ângela X. & LEONARDOS, Ana Cristina. **A identidade das pesquisas qualitativas**: construção de um quadro analítico. In: Cadernos de pesquisa, 113, p.7-38, jul/2001.
- BURBULES, Nicholas C. **Uma gramática da diferença**: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R.L. & MOREIRA, A.F.B. (Orgs) Currículo na contemporaneidade – incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.
- CANO, Débora Staub & SAMPAIO, Izabela Tissot Antunes. **O método de observação em Psicologia**: considerações sobre a produção científica. Rev. Interação em Psicologia, Curitiba, jul./dez.2007, p.199-210. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br>> acessado em 22/03/09.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. In: Salto para o Futuro. Ministério da Educação à distância. Brasília, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 3ª ed. S P: Paz e Terra; 1991.

CIÊNC. SAÚDE COLETIVA. **Ética na pesquisa em ciências humanas** - novos desafios. v.13, n.2, Rio de Janeiro, Mar./Apr. 2008. Disponível em <www.scielo.br/scielo> acessado em 22/03/09.

CITELLI, Adilson Odair. **O ensino de linguagem verbal em torno do planejamento**. In: MARTINS, M. H. (Org.) *Questões de linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1994. _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimento, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. In: Revista Brasileira de Educação, v.11, n.23 jan/abr. 2006.

CHIANCA, Thomas; MARINO, Eduardo; & SCHIESARI, Laura. **Desenvolvendo a cultura de avaliação em organizações da sociedade civil**. São Paulo, Editora Global, 2001.

CLOT, Yves. **Psicologia**. Tradução: Anna Rachel Machado. In: BRAIT, Beth (org.): Bakhtin, outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 219-241.

COLECLOUGH, Elba. **Intersubjetividad e Imaginación en E. Husserl y C. Castoriadis: ¿Un retorno a la Metafísica?** In: HypnoΣ. A Filosofia: Seu Tempo, Seus Lugares. Ano 4/ n. 5, p.290-300, 2º. Sem. 1999.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Caminhos investigativos, vol.3. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

COTRIM, Gilberto. **História e consciência do Brasil**. 10ª ed. v.2. SP: Saraiva, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. _____. **Estado, educação e democracia no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez/ EDUFF /FLACSO, 1991.

DAUSTER, Tânia. **Um saber de fronteira – entre a antropologia e a educação**. 26ª Reunião anual da ANPED. Poços de Calda, out/2003.

- DISCINI, Norma. **Carnavalização**. In: BRAIT, Beth (org.): Bakhtin, outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 53-93.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação Popular**: desafio à democratização da escola pública. In: Cad. CEDES, 2007, vol. 27, nº. 71, p. 9-17.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo**: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FERREIRA, Manuela. **A Gente Gosta é de Brincar Com os Outros Meninos**: relações sociais entre crianças num jardim de infância. Portugal: ed. Afrontamento, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> acessado em 22/03/09.
- FERNANDES, Nohad Mouhanna. **O ensino/aprendizagem da produção textual na quinta série do ensino fundamental**: análise do processo e do produto. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada na área de ensino/ aprendizagem de Língua Materna da Universidade Estadual de Maringá, PR; 2007. Disponível em <<http://www.unigran.br>> acessado em 22/03/2009.
- FIORIN, José Luiz. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: BRAIT, Beth (org.): Bakhtin, outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.
- _____. **Pragmática**. In: FIORIN, José Luiz (org.): Introdução à Linguística. II. Princípios de análise. Contexto: 2007, p. 161-185.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Disponível em http://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder. Organização, Introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. Acessado em 05/04/09.
- FRANCISCO, M. de F. S. **Preservar e renovar o mundo**. In: Hannah Arendt pensa a Educação. Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor, p. 26-35, v. 4. Ed. Segmento, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 7ª ed. SP: Paz e Terra. 1998.
- FREITAS, Maria Teresa. **A perspectiva sócio-histórica**: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER,

Sonia. Ciências Humanas e Pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007, p. 26-38.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Oralidade, memória e narrativa:** elementos para a construção de uma história da cultura escrita. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.); MELO, J. F. (Org.); SOUZA, M. J. F. (Org.); RESENDE, P. C. (Org.). História da cultura escrita: séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 09-46.

GATTI, Bernadete A. **Subjetividade e Educação:** Comentários paralelos ao texto de Fernando Rey. Psicologia da Educação. São Paulo: n.13, p. 17-27, jul/dez., 2001. Disponível em <<http://www.Anped.org.br>> acessado em 31/01/2006.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Linguagem e ensino.** Exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.

_____. **Concepções de linguagem e ensino de Português.** In: GERALDI, João Wanderley (org.): O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Da redação à produção de textos.** In: GERALDI, J. W. & CITELLI, Beatriz. *Aprender e ensinar com textos de alunos.* São Paulo: Cortez, v. 1, 1997.

GERALDI, João Wanderley; FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria. **Transgressões convergentes:** Vigotski, Bakhtin e Bateson. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

GIROUX, Henry. **Teoria e resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Os professores como intelectuais:** Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional:** Novas políticas em educação. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

GOMES, Romeu. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa.** In: MINAYO, Maria C. de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Ed. Vozes, 25ª ed., 2007, p. 79-108.

GOULART, Cecília. **Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento:** contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. Ciências Humanas e Pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007, p. 95-112.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Bakhtin, Foucault, Pêcheux.** In: BRAIT, Beth (org.): Bakhtin, outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 33-52.

- GRILLO, Sheila V. de Camargo. **Esfera e campo**. In: BRAIT, Beth (org.): Bakhtin, outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 133-160.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio**. Uma perspectiva construtivista. 21^a ed. Educação e Realidade. Porto Alegre, 1996.
- KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5^a ed. São Paulo: Ática, 1995.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Linguística Textual e PCNs de Língua Portuguesa**. Universidade Federal de Goiás. Disponível em < <http://ufg.org.br>, acessado em 20/04/09.
- KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel. (orgs.). **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. 2^aed. Campinas, SP: Papirus; 1997.
- KRAMER, Sonia. **Leitura e escrita como experiência** – notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, E. (org.): A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999, p. 101-122.
- _____. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo, Ática, 2006.
- _____. **Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas**. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. Ciências Humanas e Pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007, p. 57-76.
- LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino**. In: ROCHA, G. e VAL, M. da G. C. (orgs.): Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 53-67.
- LEAL, Telma Ferraz. **O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula**. In: LEAL, Telma Ferraz, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia (orgs.) et. al. Desafios da Educação de jovens e adultos. Construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 109-130.
- LEITE, Lúgia Chiappini de Moraes. **Gramática e literatura: desencontros e esperanças**. In: GERALDI, João Wanderley (org.): O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2005.

- LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Problematizando conceitos:** contribuição à práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B. et ali. Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Editora Cortez, 2006, p. 104-161.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade** – por uma nova concepção de língua materna. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2000.
- MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a verdade.** Rio de janeiro: ROCCO, 1985.
- MARCHEZAN, Renata coelho. **Diálogo.** In: BRAIT, Beth (org.): Bakhtin, outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 115-132.
- MARCUSHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2002a.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002b, p. 19-36.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola:** reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha & OLIVEIRA, Renato José de. **Ciência(s) da Educação.** Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- METTRAU, Marsyl B. **Diversidade e desigualdade:** desafios para a educação na fronteira do século. In: ANPED, 22ª Reunião Anual, 26 a 30 de setembro de 1999.
- MILLER, Stela. **A reflexão sobre a língua como meio de superação das dificuldades de leitura e escrita.** Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003>>. Acessado em 22/03/08.
- MINAYO, Maria C. de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 25ª ed. 2007.

- _____. **O desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, Maria C. de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Ed. Vozes, 25ª ed., 2007, 9-29.
- _____. **Trabalho de campo:** contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria C. de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Ed. Vozes, 25ª ed., 2007, p. 61- 77.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos> >. Acessado em 22/01/09.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista.** O ornitorrinco. São Paulo. Ed. Boitempo, 2003.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **O que é linguística.** São Paulo: Brasiliense, 1986.
- OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. **Infância e história:** leitura e escrita como práticas narrativas. In: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (Orgs.): *Infância: fios e desafios*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- PARO, Vitor Henrique. **Políticas educacionais:** considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vitor Henrique (orgs.): *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã VM Editora, 2001.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do Fracasso Escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- PERELMAN, C. & TYTECA, L. **O Tratado da Argumentação.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** (Tradução de Ivete Braga), 7ª ed. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1980.
- PILETTI, Claudino & PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação.** São Paulo: Ed. Ática, 7ª edição. 1988.

- PINHEIRO, Eliana Moreira; Kakehashi, Tereza Yoshiko & ANGELO, Margareth. **O uso de filmagem em pesquisas qualitativas**. Rev. Latino-americana de Enfermagem, setembro-outubro/2005; p. 717-722. Disponível em: <[rlae/v13n5/v13n5a16.pdf](http://www.scielo.br/rlae/v13n5/v13n5a16.pdf)>. Acessado em 22/03/09.
- PORTO, Eliza et al. **Amostra de filmagem e análise da pragmática na Síndrome de Down**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf>. Acessado em 05/04/2009.
- POSSENTI, Sírio. **Sobre o ensino de português na escola**. In: GERALDI, João Wanderley (org.): O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2005.
- POZO, J. I. **Aquisição de conhecimento**: quando a carne se faz verbo. Tradução de Antonio Feltrin. Porto Alegre: ARTMED, 2005.
- PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Multieducação**, 1996.
- PRÓ-FONO REVISTA DE ATUALIZAÇÃO CIENTÍFICA. Pró-Fono R. Atual. Cient. vol.19, n.2, Barueri Apr./Jun 2007.
- REBOUL, O. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento**: Sedimentação de prática e (des)articulação de objetos de ensino. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: v.24, n.2, p.569-596, jul./dez., 2006.
- SANTOS, Mônica P. et al. **Inclusão**: Respeito às diferenças. Cad. Pestalozzi, Niterói, v.2, n.3, p.155-163, nov. 2000.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22^a ed. SP: Cortez, 2003.
- SILVA, Carla Andréa Lima. **Saberes e fazeres das crianças**: manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação-UFRJ, 2007.

- SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva. **O professor e o combate à alienação imposta**. 2ª ed. SP: Cortez e Autores Associados, 1991.
- SILVA, Lilian Lopes Martins da. et al. **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau**. 2ª ed. SP: Atual, 1986.
- SILVA, Soeli Maria Schreiber. **Argumentação e interdiscursividade**. O sentido do *como se* na lei e na jurisprudência: o caso do “concupinato”. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.
- SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A prática discursiva na sala de aula**: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In: Cadernos CEDES, São Paulo, n. 24, p. 51-65, 1991a.
- _____. **Múltiplas vozes na sala**: Aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola. In: Trabalhos em linguística aplicada, Campinas: n.18, p.15-28, jul./dez., 1991b.
- SMOLKA, Ana Luíza B., GÓES, Maria Cecília R. (orgs.): **A linguagem e o outro no espaço escolar** – Vygotsky e a construção do conhecimento. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1993.
- SNELL, Bruno. **A descoberta do espírito**. Tradução de Artur Mourão. Edições 70, Lisboa, 1992.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- SOUSA, Maria Ester Vieira de. **Enunciação, dialogismo, discurso e interdiscurso**: deslocamentos e aproximações. p. 27-37. Disponível em: <<http://www.ufcg.edu.br>> Acessado em 22/08/08.
- SOUZA, Cid Vale de. **A psicanálise, o pensamento grego antigo, e o conceito de saúde mental**. In: HypnoΣ. A Filosofia: Seu Tempo, Seus Lugares. Ano 4/ n. 5, p.308-317, CEAG-PUC – São Paulo, 2º. Sem. 1999.
- SOUZA, Solange Jobim e. **Linguagem, consciência e ideologia**: conversas com Bakhtin e Vygotsky. In: OLIVEIRA, Zilma. A criança e seu desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica**: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. Ciências Humanas e Pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007, p. 77-94.

- SOUZA, Wilna Mello. **Ciclos de Aprendizagem na educação de São João de Meriti: a realidade entre projetos e práticas**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação-UFRJ, 2007.
- SPINK, Mary Jane (org.) & MENEGAN, Vera Mincoff. **A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos**. In: SPINK, Mary Jane (org.) Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas, São Paulo Cortez Editora, 2000.
- TARDIF, Maurice. **O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas**. In: Cadernos de Educação. UFPEL, Pelotas: v.10, n.16, p.15-47, jan./jun., 2001.
- _____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- TEIXEIRA, Maria Cecília S. **Escola e representação** (notas para uma reflexão). In: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 18, nº 1, p. 20-32, jan - jun 1992.
- TOFLER, Alvin. **A terceira onda**. 15ª ed. RJ: Vozes, 1980.
- TURA, Maria de Lourdes R. **A observação no cotidiano escolar**. In: ZAGO, N., CARVALHO, M. P., VILELA, R. A. T. (orgs.) Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 207-241.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- UFPR/PROEC. **Bases linguísticas e neurolinguísticas para o acompanhamento do processo de aquisição da escrita**. Mar/dez. 2004. Coordenação: GREGOLIN, Maria Reny. Disponível em: < <http://www.proec.ufpr.br> >. Acessado em 23/03/09.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Ciclos e repetência: breve incursão histórica no Renascimento e no início da Modernidade**. In: FETZNER, Andréa Rosana (org.): Ciclos em revista: implicações curriculares de uma escola não seriada. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2007.

- VELHO, Gilberto. **Observando o familiar**. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p. 36-46.
- _____. **Observando o familiar**. In: Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004 [1987], p. 121-132.
- VERNANT, Jean-Pierre. **A tragédia grega**: problemas de interpretação. In: A controvérsia estruturalista. Cultrix, São Paulo: 1970.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. Martins Fontes: São Paulo, 1998.
- _____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo. Martins Fontes, 2003.
- _____. **Pensamento e linguagem**. SP: Martins Fontes, 2005.
- _____. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid; Espana: Ediciones Akal, 2007.
- WERNECK, Claudía. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- ZAGO, N. **A entrevista e seu processo de construção**: Reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). Itinerários de pesquisa: abordagens qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

APÊNDICE

MINHAS ANDANÇAS

Falo com os pés no chão
E completamente empoeirados, pois,
O caminho foi longo.
Falo com as mãos marcadas, pois
Quase sempre não consegui fingir
Nem fugir da responsabilidade.
E, é por isso que assim eles estão.
Falo com o que sou, uma mistura de Alma,
Razão e Coração.
Prossigo, mesmo quando recuos não seriam
Tão mal vistos assim.
*Ainda aqui **estou**,*
Nunca a mesma,
Mas,
Ainda
***Acreditando** na mudança.*

Joana Varejão

ANEXOS

ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO ACADÊMICO
TURMA 2007 - MESTRANDA: JOANA D'ARC SOUZA FEITOZA VAREJÃO
ORIENTADORA: PATRÍCIA CORSINO

O JOGO DA ENUNCIÇÃO EM SALA DE AULA E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A PROFESSORA DA TURMA PESQUISADA –

DATA:

Apresentação dos objetivos da pesquisa e solicitação de autorização para gravar a entrevista (explicar que será preservado o anonimato das informações, professora e escola. As falas serão usadas exclusivamente para fins acadêmicos).

I. Dados pessoais:

Nome: Data de nascimento: Nacionalidade:
Naturalidade: Estado civil: Filhos: sexo/idade:

II. Vamos conversar um pouco sobre:

1. Suas trajetórias de:

Formação profissional – graduação (curso/universidade): Especialização (tem? Qual (ais)? Cursos de atualização mais significativos oferecidos pela SME: Cursos que você buscou? Leituras significativas/autores mais importantes que sustentam sua prática: E os Centros de Estudos contribuem para a sua formação?

Atuação Profissional – desde quando atua como professora? (tempo de serviço no magistério). Atuou na rede privada? Em que escolas? Em que séries/anos?

Há quanto tempo atua na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro? Faz dupla jornada?

Que horas tem para planejar?

O que você diria sobre as suas condições de trabalho?

Suas práticas culturais – frequência com que vai a: cinema, teatro, visita a museus e centros culturais, shows musicais, balé, viagens turísticas.

Assiste televisão? Quais programas? Lê jornais/revistas, com que frequência? Quais?

2. Suas experiências de leitura – costuma ler? O quê? Gosta de ler?

Tem algum gênero favorito? E autores?

Fale um pouco sobre suas leituras literárias. Quando criança, ouvia histórias? Quem contava?

Lembra de alguma? Alguém lia para você? Lembra de algum livro que gostava?

Você usa literatura infantil? Gosta deste gênero? Tem algum autor favorito?

3. Seu cotidiano com as crianças:

Como é a sua rotina?

Quais são suas prioridades junto a este grupo de crianças? Como você caracterizaria a turma?

Que atividades as crianças demonstram preferência?

Quais as que eles não se interessam muito?

Como você observa o envolvimento das famílias com o processo de aprendizagem dos filhos?

4. Seu trabalho de Língua Portuguesa

Que saberes você considera fundamentais no ensino da leitura e da escrita?

Que autores e teorias têm contribuído para as reflexões sobre seu trabalho de língua portuguesa junto às crianças? Que objetivos desta área você traçou para este grupo, neste ano? Você usa livro didático? Qual?

Por quê? Que estratégias/atividades você desenvolve com as crianças para a consolidação da alfabetização e ampliação do nível de letramento?

Você costuma ler para a turma? Que gêneros textuais? Você lê livros de literatura? Com que frequência? As crianças gostam de ouvir histórias? Quais? Costumam ir à sala de leitura?

Elas têm a possibilidade de levar livros para casa? Gostam de ler? Quais são suas preferências?

Em relação à escrita, como são as propostas de texto que você desenvolve com a turma? O que as crianças gostam de escrever?

Como você avalia as produções escritas das crianças? A oralidade e leitura são também avaliadas? Como? Você trabalha com linguagens não verbais? Quais? Como?

Considerações finais da professora

ANEXO B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO – TURMA 2007/2008
MESTRANDA: JOANA D'ARC SOUZA F. VAREJÃO

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE AUDIO E VIDEOGRAVAÇÃO DE ATIVIDADES ESCOLARES

Senhores responsáveis

Sou professora da rede municipal do Rio de Janeiro e trabalho a alguns anos na Escola Municipal _____, como é de conhecimento de muitos pais desta turma. Estudo na Universidade Federal do Rio de Janeiro e estou em fase de realização de uma pesquisa para coletar dados sobre as questões do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esclareço ainda que esta pesquisa está inserida em grandes pesquisas autorizadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Encaminho-lhes o pedido de autorização para a realização de áudio e videogravação (som e imagem) das atividades escolares na turma em que seu/sua filho/filha estuda. Ressalto que o acesso a esse material estará restrito a mim e unicamente para fins de estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Peço-lhes que encaminhem a resposta a este meu pedido de autorização o mais breve possível.

Antecipo a vocês meus agradecimentos pela colaboração e disponho-me a maiores esclarecimentos que julgarem necessários.

Rio de Janeiro, ____ de julho de 2008.

Pesquisadora

Autorizo a participação de _____ nas filmagens realizadas na turma 1303 pela professora Joana d'Arc Souza F. Varejão para fins de estudos e pesquisa de mestrado.

Rio de Janeiro, ____ de julho de 2008.

Assinatura do responsável pelo (a) aluno (a)

ANEXO C

PRIMEIRA RODA DE CONVERSA *MINHAS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA*

Questões previamente elaboradas para iniciar a conversa com as crianças:

- Como aprendi a ler e a escrever?
- Há alguma pessoa da família da qual me lembro de ter me ajudado muito?
- E na escola? Havia algum colega com quem eu podia pedir ajuda, caso precisasse durante as atividades?
- Havia algum colega que pedia ajuda pra mim?
- E a professora da alfabetização? Você se lembra de alguma história que aconteceu com vocês naquela época?

SEGUNDA RODA DE CONVERSA *COMO ESTOU APRENDENDO A LÍNGUA PORTUGUESA?*

Questões previamente elaboradas para iniciar a conversa com as crianças:

- Como estou aprendendo a Língua Portuguesa na escola?
- Quais as atividades das aulas de Língua Portuguesa que você mais gosta?
- Quais as atividades das aulas de Língua Portuguesa que você menos gosta?
- Alguém te auxilia nas tarefas de casa?
- Se você fosse a professora da turma 1303, como você daria as aulas de Língua Portuguesa?
- Quais os tipos de textos que você mais gosta de ler?
- Você costuma pedir ajuda aos colegas para realizar as atividades?
- Você costuma ajudar os colegas que lhe pedem ajuda?
- Você brinca de escolinha com seus amigos?

ANEXO D

AVALIAÇÃO DA TURMA 1303 ENVIADA PELA PROFESSORA PARA O 2º CONSELHO DE CLASSE EM AGOSTO DE 2008**1) Apreciação da turma 1303**

É uma turma numerosa, agitada, os alunos gostam muito de conversar, mas também são curiosos e ativos.

Trabalham em cooperação, com interesse, dispondo-se a realizar as tarefas prontamente.

Têm boa capacidade de trabalho, mas com tempo reduzido de concentração.

Mantêm um relacionamento amistoso com a professora, necessita ainda de algum ajustamento em relação ao ambiente escolar, no sentido de atender regras e seguir rotinas.

2) Necessidades da turma 1303

Propiciar o aperfeiçoamento da leitura, da escrita (produção textual), raciocínio lógico e a oralidade das crianças através do contato com uma grande variedade de portadores de textos, atentando para as diferentes possibilidades de registrar suas ações, sentimentos e opiniões.

Com bases nessas experiências, o conteúdo é desenvolvido a fim de possibilitar a compreensão de novos conceitos e a construção de seu conhecimento.

3) Revisões do planejamento pedagógico

Trabalhar a interdisciplinaridade, buscando estratégias de aprendizagem para atender as crianças com dificuldades na leitura, na escrita e no raciocínio lógico-matemático; fornecer a formação da criança de forma criativa e autônoma.

ANEXO E

Texto:



Sylvia Orthof

Quando eu estava no colégio, eu tive um bicho-carpinteiro. Quem não sabe o que é, vou explicar: é um bicho que dá na gente, faz a gente mudar de lugar, correr, subir, sentar, pensar em outra coisa, deixar de pensar, ir fazer pipi, mudar de idéia e tomar sorvete, depois sair correndo pro banheiro, voltar pra sala de aula e odiar a professora... ufl

Quem tem bicho-carpinteiro não pára quieto. Eu tive tanto bicho-carpinteiro que nem sei dizer quantos!

Nós tínhamos uma professora chata, mais chata do que aquela professora chata que você conhece. A que você conhece é mais? Que nada, a minha era mais! Pelo menos pra mim, ora!

O nome dela não digo, pois soube que ela ainda não morreu.

Ela usava uma cinta de borracha por baixo da roupa, pra parecer mais magra. De vez em quando ela puxava a cinta, disfarçadamente, mas a cinta estalava: plect! plect!

Bastava a tal de Dona Chatilda entrar na classe o bicho-carpinteiro vinha me visitar, inventando de me fazer jogar bolinhas de papel mastigado no teto. Quando o cuspe secava, as bolinhas caíam, plect, plect, igual ao barulho da cinta da professora.

Eu inventava que não estava enxergando o quadro. Pedia licença pra mudar de lugar. Dona Chatilda, lógico, não deixava.

— Sylvia, você vai ficar quieta. Se não ficar quieta, vai copiar cem vezes no papel a frase “preciso ficar quieta”.

Dona Chatilda era assim, era fogo. Eu também era fogo. Agora, fogo mesmo era meu bicho-carpinteiro!

E você, tem bicho-carpinteiro também? Cuide bem dele, é um bicho ótimo, só que não é animal doméstico, feito gato ou cachorro. Bicho-carpinteiro ninguém consegue domesticar. Viva a alegria do bicho-carpinteiro, é o bicho mais livre do mundo!

Os bichos que tive (memórias zoológicas).
Rio de Janeiro: Salamandra, 1983, p. 37-39 (Fragmento).
Ilustração de Gê Orthof.

Interpretação de texto:

1) Como é que a gente fica quando tem bicho-carpinteiro? (1,0)

2) Se Sylvia Orthof contasse o nome verdadeiro da professora, o que poderia acontecer? (1,0)

3) Pode ser que essa história tenha acontecido com a própria autora. O que nos leva a pensar assim? (1,0)

- 4) "Viva a alegria do bicho-carpinteiro!" Como essa alegria do bicho-carpinteiro é representada no desenho que ilustra o título do texto? (1.0)

Ficou fazendo palhaçada e rindo da cara das outras.

- 5) O texto fala que o bicho-carpinteiro "é o bicho mais livre do mundo". Quem tem bicho-carpinteiro tem liberdade para fazer o quê? (1.0)

Bagunçar, rir, fazer palhaçada, canoa na hora da aula, de sala, com o professor e os colegas.

- 6) Para você o que é "bicho-carpinteiro"? (1.0)

É um bicho que não deixa a gente quieto e que faz a gente fazer muita bagunça.

- 7) Você tem bicho-carpinteiro? Justifique sua resposta. (1.0)

Não.

- 8) Como você acha que era o relacionamento de Sylvia com a professora? Retire do texto a frase que afirme sua resposta. (1.0)

Eu acho que o relacionamento delas duas é muito mal, a frase que afirma minha resposta é: "Sylvia, você vai ficar quieta. Se não quieta vai sair com a frase 'pode ficar quieta'".

- 9) Escreva o que você mais gostou do texto e depois justifique sua opinião. (1.0)

Eu gostei da parte em que ela diz que tem tanto bicho-carpinteiro que não sabia dizer quantos. Eu gostei porque foi muito engraçada.

- 10) Você conhece alguém que tenha bicho-carpinteiro? Conte-nos uma história bem engraçada sobre essa pessoa. Se não conhece, invente. (1.0)

Carla na primeira vez cinema

Meu amigo Carlos era um aluno muito bagunceiro e palhaço. Todos diziam que ele tinha um bicho-carpinteiro.

Um dia tivemos que ir para um passeio no teatro. Carlos também foi para o passeio.

Quando chegou na sala de teatro ele não ficou quieto e quando os luzes apagaram, Carlos ficou tão acanhado que deu um grito tão forte que todos se assustaram.

Quando voltaram, todos ficaram de mal com Carlos mais depois Carlos se desculpa e todos os alunos ficaram de bem com ele.

ANEXO F

Nome: _____ Data: _____

Leitura:

Maria-vai-com-as-outras.

Era uma vez uma ovelha chamada Maria. Onde as outras iam, Maria ia também.

As ovelhas iam pra baixo. Maria ia pra baixo. As ovelhas iam pra cima. Maria ia pra cima.

Maria ia sempre com as outras.

Um dia, todas as ovelhas foram para o Pólo Sul. Maria foi também. Ai, que lugar frio! As ovelhas pegaram gripe! Maria pegou gripe também. Atchim!

Maria ia sempre com as outras.

Depois todas as ovelhas foram para o deserto. Maria foi também. Ai, que lugar quente! As ovelhas tiveram insolação. Maria teve insolação também. Uf! Puf!

Maria ia sempre com as outras.

Um dia, todas as ovelhas resolveram comer salada de jiló. Maria detestava jiló. Mas, como todas as ovelhas comiam, Maria comia também. Que horror! Foi quando, de repente, Maria pensou: "Se eu não gosto de jiló, por que é que tenho que comer salada de jiló?"

Maria pensou, suspirou, mas continuou fazendo o que as outras faziam.

Até que as ovelhas resolveram pular do alto do Corcovado pra dentro da lagoa. Todas as ovelhas pularam.

Pulava uma ovelha, não caía na lagoa, caía na pedra, quebrava o pé e chorava: mé!

Pulava outra ovelha, não caía na lagoa, caía na pedra, quebrava o pé, chorava: mé!

E assim quarenta e duas ovelhas pularam, quebraram o pé, chorando: mé! mé!

Chegou a vez de Maria pular. Ela deu uma requebrada, entrou num restaurante e comeu uma feijoada.

Agora, mé! Maria vai para onde caminha o pé.

(Sylvia Orthof)

Nome: _____

O que diz o texto?

1- Quem é Maria? O que ela fazia?

2- Por que Maria ficou gripada no Pólo Sul?

3- Por que ela teve uma insolação no deserto?

4- Maria não gostava de comer jiló. Quando foi ao restaurante, que comida ela escolheu?

5- Por que Maria fazia tudo que as outras ovelhas faziam?

6- Se você fosse Maria, faria tudo o que as outras ovelhas quisessem? Explique sua resposta.

7- Separe as palavras abaixo nas colunas corretas:

Pólo Sul	Maria	gripe
ovelhas	lagoa	jiló
pedra	deserto	Corcovado

Nomes Próprios:

Nomes comuns:

VOCÊ É O AUTOR!

Desenhe a ovelha Maria, depois escreva um pequeno texto contando como ela é.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

ANEXO G

A professora encerrou a atividade com a música Aquarela com a atividade a seguir:

Nome _____ data ____/____/____

Comunicação Através da Música

1. Esta música é uma forma de comunicação, pois ela nos transmite idéias e sentimentos:
☐ através de sons e de sua letra;
☐ de desenhos;
☐ somente através da escrita.
2. A idéia que o autor nos comunica com essa música é:
☐ de que podemos ser bons desenhistas;
☐ que soltando a nossa imaginação podemos criar muitas coisas;
☐ que ele gostaria de viajar.
3. Ele faz esta comunicação:
☐ através de frases comuns e repetidas;
☐ através de associação de palavras e idéias;
☐ sem nenhuma imaginação e criatividade.
4. Relacione os versos com as idéias que o autor quis transmitir:
a) Vai voando, contornando a imensa curva norte-sul.
b) E é tanto céu e mar num beijo azul.
c) Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva.

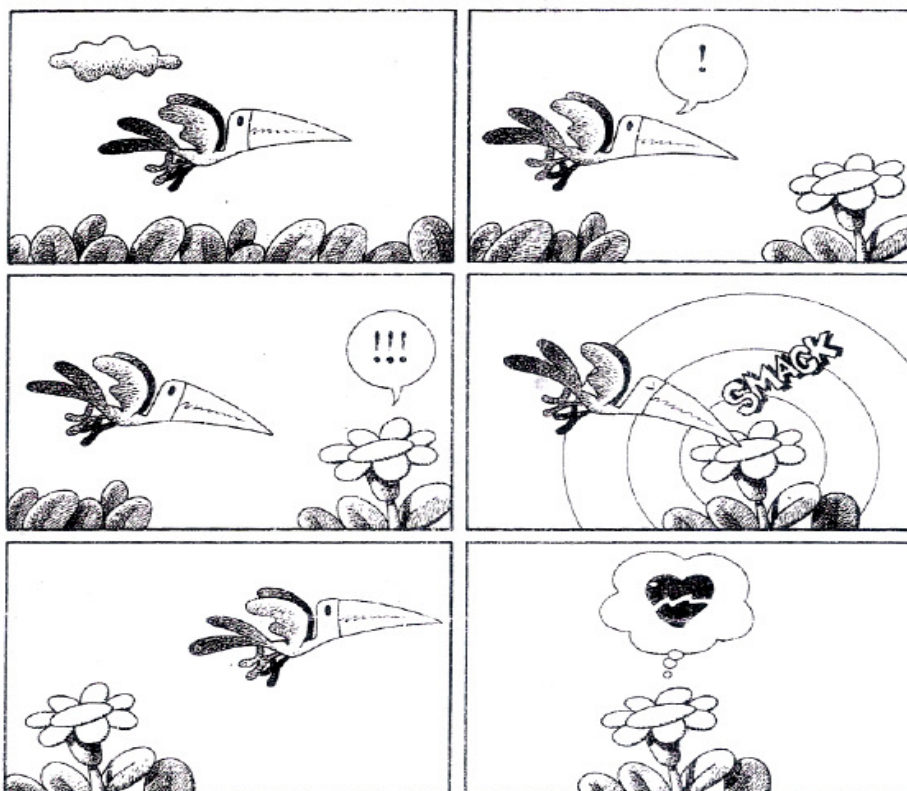
☐ Encontro entre o céu e o mar na linha do horizonte.
☐ Voa de um lado ao outro do planeta.
☐ Transforma o contorno da mão em uma luva.

ANEXO H

A professora utilizou a atividade abaixo no trabalho sobre Linguagem verbal e não-verbal. Primeiro conversaram sobre os dois tipos de texto e depois escreveram sobre a história apresentada no número 1 e apresentaram as produções oralmente.

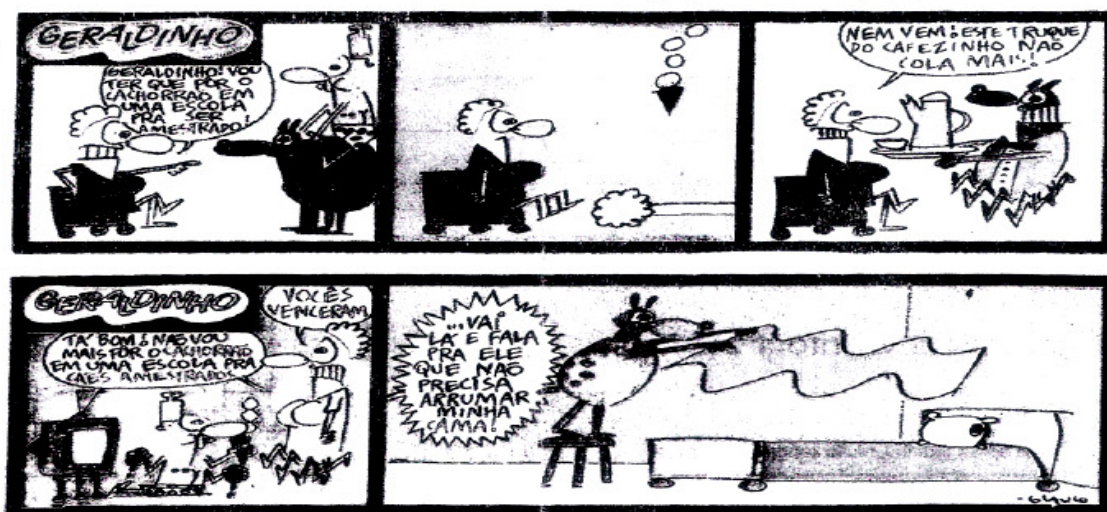
Leia.

1.



Caulos. *Vida de passarinho*. Porto Alegre, L&PM Editores, 1989.

2.



Glauco. São Paulo, *Folhinha*, *Folha de S. Paulo*, 18/12/93.

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](#)