

CAMILA OSTE DELGADO VITTE

**LINGUAGEM E INTERAÇÃO:
CONSTRUINDO SABERES NOS DIÁLOGOS
DO CONTEXTO DA SALA DE AULA**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**UNISAL
Americana
2009**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

CAMILA OSTE DELGADO VITTE

**LINGUAGEM E INTERAÇÃO:
CONSTRUINDO SABERES NOS DIÁLOGOS
DO CONTEXTO DA SALA DE AULA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a Orientação do Prof. Dr. Severino Antônio Moreira Barbosa.

UNISAL
Americana
2009

Vitte, Camila Oste Delgado
V83L Linguagem e interação: construindo saberes nos diálogos do contexto da sala de aula / Camila Oste Delgado Vitte. – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2009.
258 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP.
Orientador: Prof. Dr. Severino Antonio Moreira Barbosa.
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Linguagem. 3. Interação.
4. Texto. 5. Sujeito. I. Título.

CDD – 372.6

Autor: Camila Oste Delgado Vitte

Título: Linguagem e Interação: Construindo saberes nos diálogos do contexto da sala de aula.

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Trabalho de conclusão de curso defendido e aprovado em -
___08 / ___08___ / 2009___, pela comissão julgadora:

Prof. Dr. Severino Antonio Moreira Barbosa (orientador- UNISAL)

Prof^a. Dr^a. Claudia Regina Alves Prado Fortuna (membro interno – UNISAL)

Prof^a. Dr^a. Joseane Maria de Sousa (membro externo – UNIMEP)

AGRADECIMENTOS

Escolhi dedicar-me aos estudos. Tal escolha representou o envolvimento de muitas pessoas para que eu conseguisse alcançar meus objetivos.

Portanto, neste momento de conclusão do programa de mestrado, preciso registrar o nome dos muitos colaboradores para a concretização deste sonho.

À Deus, pelas bênçãos concedidas todos os dias da minha vida.

Aos meus pais, Nair e Judas Tadeu, que mesmo distantes da realidade acadêmica, sempre reconheceram a importância dos estudos e me incentivaram à formação.

Ao meu marido Adilson, que compreendeu, acompanhou e me incentivou nos momentos de desespero; sei que mesmo sem demonstrar, se desesperou também.

Aos meus irmãos Giovana, Fernando e Leonardo, que me assistiram, me aconselharam e, em muitos momentos, compreenderam a minha ausência familiar.

Agradeço às minhas doces sobrinhas, Natália e Flavinha, que pela linguagem do amor sempre diziam: “Tia, pare de escrever um pouco”.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Severino Antônio Moreira Barbosa, pelos inúmeros diálogos de criação, e principalmente pela valorização daquilo que sou e que sei. Agradeço-lhe, também, por ensinar-me a enxergar a teoria com olhos poéticos e também, dessa maneira, conversar com a práxis.

À Prof^a Dr^a. Joseane Maria de Sousa, componente da banca examinadora, pela compreensão e exemplo.

À Prof^a Dr^a. Claudia Regina Alves Prado Fortuna, componente da banca examinadora, pelas considerações e leituras que orientaram reflexões importantes.

A todos os professores que, neste programa de Mestrado revelaram, com humanidade, a importância dos estudos e do desenvolvimento da autonomia.

Aos professores e colegas de trabalho, pela vivência diária e as aprendizagens compartilhadas.

À diretora Silmara, ao coordenador Jefferson, por permitirem a realização deste trabalho neste contexto educacional.

Aos meus alunos que protagonizaram as práticas apresentadas neste estudo e que partilharam descobertas, diálogos e inúmeras aprendizagens.

Em especial, à minha amiga e companheira de trabalho, Cibele, que por diversas vezes dialogou com os meus dizeres e revelou-se uma interlocutora atenta para este meu estudo.

Considero a produção de textos (...) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se desvela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

João Wanderley Geraldi

RESUMO

Esta pesquisa apresenta o trabalho dialógico com a linguagem em sala de aula ressaltando a importância desta atividade ao processo de formação de alunos autores e leitores críticos/criativos. O foco do estudo é verificar como as atividades dialógicas com a linguagem podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que contribuem para a formação de autores e leitores capazes de vivenciar a dinâmica da linguística em situações interacionais promovidas em sala de aula. Os estudos apresentados neste trabalho estão embasados em pressupostos sócio-interacionistas a respeito da linguagem, do sujeito e da educação. A pesquisa que fundamenta o estudo se baseia principalmente em aspectos teóricos apresentados pelo estudioso Mikhail Bakhtin. A realização do trabalho consiste em, por meio da prática, revelar a teoria e neste movimento apresentar a práxis, pois é na expressão das atividades de sala de aula que observarei a presença de concepções teóricas que embasam as práticas metodológicas da professora/pesquisadora.

Palavras-chave: Educação, Linguagem, Interação, Texto, Sujeito.

ABSTRACT

This research presents the dialogic work with language in classroom context, highlighting the importance of this activity in the background process of critic/creative author and reader students. The focus of this study is to check how the dialogic activities with language can influence on the teaching and learning process, considering they contribute on the background of authors and readers which are able to live the linguistics dynamic on interactional situations promoted in the classroom. The studies which are presented in this research are based on socio-interactionist purposes concerning to language, subject and education. The research that founds this study bases itself principally on theoretic aspects presented by the scholar Mikhail Bakhtin. The work consists on, by practicing, revealing the theory and, in this movement, presenting the praxis, because it is on the expression of the classroom activities that I am going to observe the presence of theoretical conceptions that base the methodologic practices of the teacher/researcher.

Key words: Education, Language, Interaction, Text, Subject.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------------|---|-----|
| Figura 1 | Interação: texto-sujeitos..... | 46 |
| Figura 2 | O conhecimento de mundo e a construção do sentido..... | 48 |
| Figura 3 | O conhecimento linguístico e a construção do sentido..... | 49 |
| Figura 4 | Pluralidade de sentidos..... | 51 |
| Figura 5 | Apresentação dos grupos em sala de aula (prática diária)..... | 71 |
| Figura 6 | Textos ilustrados com os pensamentos da aluna..... | 87 |
| Figura 7 | Dialogando com o texto escrito..... | 87 |
| Figura 8 | Ilustração masculina inacabada..... | 88 |
| Figura 9 | Cena romântica sonhada pela personagem..... | 88 |
| Figura 10 | Representação do palácio exigido pelo marido..... | 89 |
| Figura 11 | Moça triste na janela recebendo ordens do marido..... | 89 |
| Figura 12 | Moça subindo os degraus da escada para desfazer sua criação..... | 90 |
| Figura 13 | Início da visualização do retorno à vida simples..... | 91 |
| Figura 14 | Cena da moça destecendo o marido, que a olha com olhar triste..... | 91 |
| Figura 15 | Retomada de uma das cenas iniciais do conto..... | 92 |
| Figura 16 | “A entrevista”, texto para estudo em sala de aula..... | 97 |
| Figura 17 | Questões sobre o texto “A entrevista” | 100 |
| Figura 18 | Texto usado para estudo do dialeto caipira e preconceito linguístico..... | 104 |
| Figura 19 | Capa do dicionário de variedades linguísticas..... | 109 |
| Figura 20 | Apresentação do dicionário de variedades linguísticas..... | 109 |
| Figura 21 | Página interna do dicionário de variedades linguísticas – A..... | 110 |
| Figura 22 | Página interna do dicionário de variedades linguísticas – B..... | 110 |
| Figura 23 | Relato da História de David..... | 112 |
| Figura 24 | Notícia sobre animais que superam filhos..... | 114 |
| Figura 25 | “Meus Companheiros” | 118 |
| Figura 26 | Apontamento do grupo de leitores..... | 119 |
| Figura 27 | Orientações da professora/leitora..... | 120 |
| Figura 28 | Reescrita da Produção “Meus Companheiros” | 121 |
| Figura 29 | Texto dissertativo com apontamentos da professora/leitora..... | 150 |
| Figura 30 | Reescrita do texto após os apontamentos da professora..... | 151 |
| Figura 31 | Reorganização do texto para a produção da linguagem mista... | 152 |
| Figura 32 | Percurso de reescritas para a adequação textual..... | 153 |

| | | |
|------------------|--|-----|
| Figura 33 | Vozes dos alunos sobre a prática de escrita/reescrita..... | 154 |
| Figura 34 | Momento da produção dos textos de linguagem mista: verbal e não-verbal no programa <i>Movie Maker</i> | 155 |
| Figura 35 | Trecho da produção textual de linguagem mista no programa <i>Movie Maker</i> | 156 |
| Figura 36 | Texto de apresentação do projeto desenvolvido com os textos opinativos..... | 158 |
| Figura 37 | Imagens do livro Kafka e a Boneca Viajante..... | 164 |
| Figura 38 | Carta pessoal produzida por aluna (1ª feitura) com os apontamentos feitos pela professora/leitora..... | 168 |
| Figura 39 | 1ª reescrita do texto/ apontamentos feitos pela professora/leitora..... | 170 |
| Figura 40 | 2ª reescrita da carta pessoal/ novos apontamentos feitos pela professora/leitora..... | 171 |
| Figura 41 | 3ª versão do texto carta pessoal para publicação no livro de textos da sala..... | 172 |
| Figura 42 | Capas dos livros com as imagens das bonecas produzidas pelos alunos das três sextas séries..... | 175 |
| Figura 43 | Exposição das bonecas viajantes confeccionadas pelos alunos | 177 |
| Figura 44 | Exposição das bonecas viajantes confeccionadas pelos alunos | 178 |
| Figura 45 | Alunos na exposição: momento de leitura das cartas para os alunos leitores..... | 178 |
| Figura 46 | Bilhetes produzidos pelos alunos/leitores após a observação da exposição das bonecas e leitura das cartas..... | 179 |
| Figura 47 | Vozes dos alunos relatando sobre a participação no projeto das bonecas viajantes (1)..... | 191 |
| Figura 48 | Vozes dos alunos relatando sobre a participação no projeto das bonecas viajantes (2) | 192 |
| Figura 49 | Vozes dos alunos relatando sobre a participação no projeto das bonecas viajantes (3) | 193 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------------|---|-----|
| Quadro 1 | Análise do conto “A Moça Tecelã” realizada com os alunos.... | 81 |
| Quadro 2 | “Antigamente”..... | 102 |
| Quadro 3 | Glossário com o significado das expressões do texto..... | 102 |
| Quadro 4 | “Raízes”: música estudada para observar a variação geográfica..... | 103 |
| Quadro 5 | “Dois Bons Filhos”: texto para estudo da variação social..... | 106 |
| Quadro 6 | Quadro comparativo entre gêneros..... | 115 |
| Quadro 7 | Forma composicional do conto de terror..... | 129 |
| Quadro 8 | Trecho do texto fotonovela..... | 132 |
| Quadro 9 | Crônica Segurança..... | 140 |
| Quadro 10 | “Minha Alma” - Texto estudado para o reconhecimento da opinião do autor sobre o tema violência..... | 141 |
| Quadro 11 | Artigo que mostra o tema violência..... | 141 |
| Quadro 12 | Divisão dos temas polêmicos..... | 142 |
| Quadro 13 | Alguns articuladores textuais para organização textual..... | 143 |
| Quadro 14 | Texto dissertativo..... | 144 |
| Quadro 15 | Exemplo de uma das formas composicional do texto dissertativo..... | 146 |
| Quadro 16 | Produção coletiva de texto..... | 147 |
| Quadro 17 | Produção coletiva de texto..... | 148 |
| Quadro 18 | Resenha do livro Kafka e a Boneca Viajante..... | 163 |
| Quadro 19 | Exemplo de uma carta pessoal..... | 166 |
| Quadro 20 | Características do gênero carta pessoal..... | 167 |
| Quadro 21 | Três pontos importantes para organização da carta pessoal... | 169 |
| Quadro 22 | Texto de apresentação do livro com as cartas da Boneca Viajante da 6ª Série A..... | 174 |
| Quadro 23 | Texto de apresentação do livro com as cartas da Boneca Viajante da 6ª Série C..... | 175 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| CAPÍTULO I – NAS REFLEXÕES TEÓRICAS, COMPREENDER EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E SUJEITO | 18 |
| 1.1. A concepção teórica sobre a linguagem..... | 18 |
| 1.2. A educação e seus diálogos com a linguagem e com o sujeito..... | 23 |
| 1.3. O contexto da sala de aula como espaço para a aproximação das diversidades..... | 32 |
| CAPÍTULO II – CONSTRUINDO PERCURSOS DIALÓGICOS POR MEIO DO TRABALHO COM TEXTOS NA SALA DE AULA | 37 |
| 2.1. Entendendo o percurso do estudo da linguagem traçado junto aos aspectos sociais que o determinam..... | 37 |
| 2.1.1. A construção do sentido no processo de produção textual..... | 43 |
| 2.2. No processo da leitura e da produção textual: construção de caminhos para a produção do sentido..... | 44 |
| 2.3. O trabalho com textos: no estudo dos gêneros, a produção de sentidos e o reconhecimento da diversidade linguística..... | 52 |
| 2.4. No processo de correção textual a realização da reescrita: a construção de novos diálogos..... | 58 |
| CAPÍTULO III – INTERAÇÃO COM TEXTOS: CONSTRUINDO AUTORES E LEITORES CRÍTICOS/CRIATIVOS | 63 |
| 3.1. Praticando a linguagem por meio dos textos: entendendo os percursos da pesquisa..... | 63 |
| 3.2. Conhecendo a geração dos registros..... | 66 |
| 3.2.1. Sobre a escola..... | 72 |
| 3.2.2. Sobre a relação dos alunos com a professora..... | 74 |
| 3.2.3. A construção do objeto de estudo..... | 76 |
| 3.2.4. Sobre o “corpus” da pesquisa..... | 78 |
| 3.3. Vivências | 79 |
| 3.3.1. Da leitura à autoria: um percurso dialógico (1ª vivência)..... | 79 |
| 3.3.2. Variedades linguísticas: (re) conhecendo o dinamismo da língua (2ª vivência). | 93 |
| 3.3.3. Relato de experiência vivida: no trabalho com a reescrita, reflexões em busca da produção textual (3ª vivência). | 111 |
| 3.4. Estudo de textos verbais e não-verbais: possibilitando novos diálogos..... | 125 |
| 3.5. O texto, a comunicação e a importância do contexto..... | 162 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 184 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 197 |
| ANEXOS | 202 |

INTRODUÇÃO

Gostaria, pois, que a fala e a escuta que aqui se traçarão fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, dela se afasta e depois volta, para lhe trazer uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando assim ao redor de um cento calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam finalmente menos do que o dom cheio de zelo que dela se faz.

Roland Barthes

Este trabalho, que também dialoga com tantos outros, é resultado de um estudo que apresenta algumas reflexões sobre os percursos desenvolvidos na prática com a linguagem em situação de sala de aula.

Pensar o ensino de Língua Portuguesa pelo viés da linguagem e do sujeito coloca o professor diante de alguns dilemas: Como aproximar as práticas de ensino dos alunos? Como reconhecê-los enquanto sujeitos? Como tratar a artificialidade que normalmente compõe propostas didáticas apresentadas nas aulas?

Optar pelo trabalho com a linguagem faz o professor se colocar frente a uma realidade complexa, pois a língua é um elemento vivo, dinâmico, utilizado por sujeitos, que fazendo uso da linguagem vão se constituindo ao longo das relações que estabelecem. E muitas vezes, nota-se que o trabalho em sala de aula, para dar conta do conteúdo, reflete uma situação artificial de estudo da linguagem.

Na verdade, o que ocorre no cotidiano escolar é a prática do gênero aula, que muitas vezes apresenta-se fundado por uma forma composicional capaz de revelar apenas o conteúdo e sucumbir o sujeito, que embrenhado por

exercícios mecânicos e repetitivos, não encontra espaço para a criação, para o diálogo e para a vivência linguística.

Vivenciando o dilema da artificialidade da sala de aula, desde quando ocupava os bancos escolares, como educadora, percebo hoje a necessidade de distanciar desta artificialidade do gênero aula. E para possibilitar este distanciamento, busco reconhecer a linguagem enquanto atividade dialógica, o sujeito, como sócio-histórico e o ensino de Língua Portuguesa, enquanto um processo que pode proporcionar aos sujeitos/alunos situações práticas com a linguagem, que reflitam possibilidades reais de comunicação, e de uso da linguagem.

Dessa forma, neste estudo serão compartilhadas algumas vivências de sala de aula, no ensino de Língua Portuguesa, que procuram revelar o sujeito/aluno e sua criação com os recursos linguísticos, no processo de produção textual.

Para tanto, este estudo aborda algumas metodologias desenvolvidas pela professora/pesquisadora, nas aulas de Língua Portuguesa, e apresenta algumas reflexões que destacam a importância de uma prática dialógica para a formação de alunos/autores e leitores críticos/criativos.

Por se tratar de práticas de ensino, a pesquisa apresenta laços estreitos entre a pesquisadora e o objeto pesquisado, uma vez que são relatadas algumas das vivências desenvolvidas pela professora/pesquisadora em situação cotidiana escolar.

Os rumos da investigação realizada neste trabalho são tecidos objetivando explicar sobre a prática com a linguagem e possibilitar conexões com as concepções teóricas que fui constituindo ao longo da minha formação.

E para manter o enlace entre práticas e formação, considero importante revelar que ao longo de minha atividade docente alguns questionamentos me cercavam.

Desde o início da minha carreira, ao estabelecer contato com salas de aula bastante numerosas na rede pública de ensino, me perguntava como deveria ser a prática do meu trabalho com a linguagem? Constantemente questionava também se trabalhar com a gramática era suficiente para tratar algo tão complexo como é a linguagem?

E apesar do pouco tempo de experiência (cinco anos) venho percebendo que, minha metodologia de ensino se aproxima das ideias sócio-interacionistas da linguagem, pois observo a necessidade de um ensino que proporcione aos alunos ações com a linguagem, e não apenas sobre a linguagem, no que diz respeito às suas regras e organizações.

Em busca do desenvolvimento de um ensino mais coerente com os sujeitos que habitam as salas de aula, é que me encontro aliando teoria e prática em busca de uma práxis dialógica capaz de revelar as vozes constituídas na interação pela linguagem.

Uma das marcas mais expressivas desenvolvidas ao longo da minha prática docente é a forma como a linguagem é abordada em contexto escolar, pois entendida enquanto atividade criadora, que possibilita a comunicação entre os sujeitos, torna-se incoerente a prática essencial de exercícios de fixação que exigem apenas a memorização das nomenclaturas.

Reconheço que não posso classificar as mudanças realizadas em minha prática docente como certas ou erradas, mas posso afirmar que atualmente ouço muito mais as vozes criadoras dos alunos e os observo

enquanto sujeitos que criticam, duvidam, opinam, e não apenas assimilam termos estranhos à realidade linguística que vivenciam.

Observo que nas práticas com a linguagem, é preciso proporcionar mais do que exercícios mecânicos, é necessário possibilitar aos alunos a prática de atividades em que sejam priorizadas a experiência, o diálogo, o conhecimento, a criação e a recriação.

E, no trabalho realizado em sala de aula, procuro dar conta de trabalhar com sujeitos reais inseridos em situações também reais de comunicação. Assim, quando opto por trabalhar com gêneros textuais, estou escolhendo um trabalho articulado com a prática social da linguagem, com o uso que os alunos fazem dos diversos textos que utilizam no dia a dia.

Neste contexto de vivências pela linguagem, aproximo o aluno da língua e dos recursos linguísticos, por meio do texto e da língua, no movimento interacional. Dessa maneira, posso estreitar laços produtivos que revelam a vida na linguagem.

Conforme afirma Severino Antonio (2008, p.51):

Essencial é a aprendizagem vivida como criação de sentido, que não se separa do sentimento de estarmos vivos, recriando o texto da existência, junto com os outros.

Neste trabalho, o meu objetivo é mostrar que, por meio de práticas planejadas em sala de aula, é possível tratar não apenas do conteúdo, do cronograma, mas também da criação pela linguagem. Para tratar deste assunto, apresento-me enquanto professora/pesquisadora de minha prática e narradora. Portanto, com um olhar muito particular, vou analisar o trabalho com a linguagem. E embrenhada pela linguagem educacional, narro e comento algumas atividades que desenvolvi nas aulas de Língua Portuguesa, atividades

estas capazes de revelar muito da concepção teórica da professora que ao elaborar materiais, escolher dinâmicas para o diálogo em sala de aula, evidencia seus entendimentos a respeito de linguagem e de sujeito.

Ao longo deste estudo, vai se constituindo uma grande narrativa em que eu me apresento enquanto narradora, personagem, autora e crítica. Confesso que assumir tantos papéis trouxe-me muito trabalho e passei a entender melhor a minha prática e descobrir coisas que não tinha consciência que faziam parte de meu trabalho educacional.

A possibilidade de narrar e compartilhar as atividades realizadas com a linguagem ao longo de minha prática é muito importante, pois compartilho com outros leitores (provavelmente educadores) concepções teóricas, reflexões e mais: compartilho vivências com a linguagem, que envolvem sujeitos reais, sociais e que se constituem de maneira crítica/criativa e autônoma, quando motivados nas práticas do cotidiano escolar.

Dessa forma, este estudo apresenta algumas propostas de trabalho com a linguagem que refletem a minha busca por inventar e descobrir maneiras de levar os alunos a redescobrirem – pela prática com textos – suas capacidades criadoras com a linguagem.

Por isso, uma questão geradora move esta pesquisa: É importante o trabalho com práticas interativas com a linguagem na formação de alunos autores e leitores críticos/criativos?

E em busca de esclarecimentos a respeito desta ideia é que organizei este estudo em três capítulos: O primeiro: “Nas reflexões teóricas, compreender educação, linguagem e sujeito” dedico ao esclarecimento acerca

das concepções de linguagem, educação e sujeito, que estão entrelaçadas com as opções teóricas sócio-interacionistas, privilegiadas nesta dissertação.

No segundo capítulo: “Construindo percursos dialógicos por meio do trabalho com textos na sala de aula”, privilegio os estudos relacionados com o trabalho desenvolvido com a linguagem em sala de aula e ressalto sobre a importância do estudo de textos, revelando, também, outros diálogos sobre o processamento textual, a coerência, a pluralidade de sentidos e o processo de correção textual que, neste caso, objetiva à reescrita.

No terceiro capítulo: “Interação com textos: construindo autores e leitores críticos/criativos”, apresento cinco vivências de sala de aula que expressam o percurso da prática com a linguagem, por meio de atividades que propiciam produções reflexivas, que privilegiam o diálogo entre alunos/alunos e alunos/professora. Atividades que buscam ecoar as vozes, que são construídas e se fazem ouvir pela prática textual. O terceiro capítulo se complementa pelas análises das vivências. Neste momento, pretendo verificar a relação entre a prática com a linguagem e o suporte teórico.

Dessa maneira, entendendo o texto como uma atividade dialógica produzida dentro e fora do âmbito escolar, meu interesse não se resume a mostrar atividades perfeitas e findadas, uma vez que enquanto linguagem consigo entendê-las como parte do diálogo transformador movido pelos sujeitos. Pretendo, assim, tratar dos percursos criativos que as constitui e refletir sobre eles.

CAPÍTULO I

NAS REFLEXÕES TEÓRICAS, COMPREENDER LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E SUJEITO

O papel da fantasia no futuro não será de modo algum menor que hoje. É muito provável que tome um caráter peculiar, combinando elementos científicos experimentais com vôos mais vertiginosos da fantasia...

Anatoli Lunatcharski

1.1. A concepção teórica sobre a linguagem

Qual a importância da prática dialógica com a linguagem para a formação de alunos autores e leitores críticos/criativos? Para responder a esta questão geradora investigo, neste trabalho, as práticas com linguagem desenvolvidas junto aos alunos em seu cotidiano escolar, analisando-as tendo como suporte as teorias sócio-interacionistas.

Neste capítulo, trato das concepções que fundamentam este estudo na investigação da prática dialógica com a linguagem. No primeiro momento, abordo a concepção de linguagem e sujeito e, em seguida, a de educação.

Para tratar da linguagem, busco na voz de Koch (2006a) apresentar que a linguagem humana tem sido concebida, no curso da história, de maneira diversa, contudo, apesar das distinções é possível apresentar três ideias principais:

A primeira se refere à ideia de que a linguagem é apenas a representação do mundo e do pensamento. Sendo assim, de acordo com esta linha, o indivíduo é capaz de representar para si, o mundo pela linguagem. Há nesta concepção o predomínio da consciência individual, o que permite ao

sujeito apropriar-se da linguagem e ser o responsável pela formulação do sentido que ela representa. Entende-se aqui a comunicação enquanto “transmissão exata da mente do falante para a do ouvinte” (KOCH, 2006a, p.14).

Outra concepção de linguagem é aquela que a considera como um instrumento, uma ferramenta de comunicação. Neste entendimento, a língua é considerada como um verdadeiro código, com o qual o sujeito estabelece contato com o receptor. Nesse sentido, ocorre a transmissão de informações.

A terceira concepção, inspiradora deste estudo, entende a linguagem enquanto uma atividade, uma ação. Desta forma, a linguagem deixa a condição de objeto para assumir-se como um acontecimento, um “lugar” de interação, capaz de possibilitar aos sujeitos as mais diversas práticas comunicativas. Marcando este entendimento, Travaglia afirma que:

A linguagem é, pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico (TRAVAGLIA, 2002, p.23).

Diante da última concepção apresentada, pretendo dar ênfase à ideia de que os seres humanos se constituem pela interação, ou seja, pelos contatos que estabelecem com outras pessoas, compreendendo, assim, a interação como uma atividade privilegiada à produção da linguagem e à constituição do sujeito.

Quando me identifico com uma concepção de linguagem, mesmo sem saber, estou revelando igualmente o meu entendimento a respeito do sujeito, pois ao compreender a linguagem enquanto atividade – ação que se constitui a partir dos sujeitos e das situações comunicacionais em que estão inseridos –

revelo um entrosamento da linguagem como trabalho realizado pelos sujeitos em busca de comunicações diversas.

O oposto também é verdadeiro, pois quando assumo uma postura de trabalho, com a linguagem enquanto instrumento, anulo a possibilidade de existência de um sujeito ativo e dinâmico e denuncio a existência de um sujeito passivo, capaz apenas de apropriar-se de algo pronto (língua) e que não necessita interagir, nem produzir nas relações que estabelece, pois se exige dele apenas habilidades para transmitir informações.

Para tratar de linguagem e sujeito é importante evidenciar o referencial teórico que norteia este trabalho. O embasamento teórico, que enraíza todo o percurso deste estudo está fundamentado nos conceitos sócio-interacionistas do pensador russo, Mikhail Bakhtin (1895-1975).

Bakhtin apresenta em seus trabalhos ideias significativas sobre a linguagem, pois a entende enquanto uma atividade viva, dinâmica e múltipla. Para o autor, a linguagem é um fenômeno histórico e dialogicamente constituído a partir das interações entre os sujeitos. Este autor rompe com as concepções de linguagem divulgadas pelo estruturalismo e pelo objetivismo abstrato, pois, conforme exposição de Kramer (2006), o subjetivismo idealista, entende o fenômeno linguístico enquanto um ato significativo de criação individual. O objetivismo abstrato compreende a linguagem a partir de uma dicotomia entre língua (social) e fala (individual).

Refletindo sobre a prática com textos desenvolvidos em sala de aula, busco entender a importância das atividades capazes de incentivar o trabalho que reflita situações reais de atividades dialógicas com a linguagem. E nesta

busca, é importante entender a interação entre o sujeito/professor e seus inúmeros interlocutores.

A importância da interação para o desenvolvimento do ser humano foi apresentada de maneira pioneira por Bakhtin.

Segundo Brait:

Bakhtin começa afirmando que o discurso nasce de uma situação pragmática, extra verbal e mantém a conexão mais próxima possível com essa situação, de tal sorte que esse discurso estará diretamente informado pela vida, não podendo ser divorciado dela nem perder a sua significação. (BRAIT, 2003, p. 18)

Sendo assim, os estudos desenvolvidos pelo teórico russo permitem compreender a importância da interação às práticas com a linguagem, uma vez que para Bakhtin:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal. (BAKHTIN, 1981, p.123)

A importância da interação para a prática da linguagem também é delineada nos trabalhos de Vygotsky que, segundo Souza (1994), apresenta estudos sócio-psicológicos de extrema relevância à linguagem, pois este concebe como um processo dialógico a relação entre pensamento e palavra. Para o autor, a linguagem é fruto de um processo maior, que vai além do individual, pois se processa com a ajuda do outro, numa relação construída pela interação.

Por meio dos estudos sócio-interacionistas, é possível notar a valorização do desenvolvimento da linguagem em situações dialógicas, pois assim como Bakhtin, Vygotsky também afirma:

A premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É por isso que seu pensamento costuma ser chamado de sócio-interacionista. (VYGOTSKY apud REGO, 1995, p.93).

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação e desde os primeiros dias de vida de um bebê é possível perceber a necessidade de estabelecer contato (neste caso, em especial com a mãe) daí o choro, por exemplo, considerado por Vygotsky como parte do estágio pré-linguístico do desenvolvimento.

As ideias de Vygotsky e Bakhtin se aproximam em alguns aspectos, pois consideram o sujeito e a linguagem produtos da história, da cultura e das relações sociais. Para ambos, a palavra se revela como o modo mais puro de interação social. A interação é o elo que é revelado na concepção destes teóricos:

Rego (1995), retomando Vygotsky, salienta que:

O indivíduo não é resultado de um determinismo cultural, ou seja, não é um receptáculo vazio (como acreditam os ambientalistas), um ser passivo, que só reage frente às pressões do meio, e sim um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz inclusive de renovar a própria cultura [...]. É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta. (REGO, 1995, p.94)

Por sua vez, Bakhtin anuncia que:

O locutor não é um Adão, e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos (numa conversa, numa discussão acerca de qualquer acontecimento da vida cotidiana) ou então as visões de mundo, as tendências, as teorias, etc. (na esfera da comunicação cultural). A visão de mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião têm sempre sua expressão verbal. É isso que constitui o discurso do outro (de uma forma pessoal e impessoal), e esse discurso não pode

deixar de repercutir no enunciado. O enunciado está voltado não só para o discurso do outro acerca desse objeto. [...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica. (BAKHTIN, 2000, p.31).

Ao longo do trabalho apresento outras vozes, mas sempre com base no suporte teórico de Bakhtin. Desse modo, parto, agora, para a compreensão de educação também permeada por esta teoria.

1.2 A educação e seus diálogos com a linguagem e com o sujeito

Precisamos opor-nos à inteligência cega que passou a comandar por quase toda a parte. Precisamos reaprender a pensar: tarefa de salvação que começa por si mesma.

Edgar Morin

Assim como o entendimento sobre linguagem e sujeito estão para as concepções sócio-interacionistas, também está o de educação. Dessa maneira, o processo educacional é entendido enquanto prática social que compreende o sujeito como parte integrante do complexo social que reflete.

Sendo assim, com este estudo pretendo possibilitar a construção de um entendimento sobre educação, porque esta não se revela apenas como um processo de construção de conhecimento, mas também de vivências, de criações e de saberes. Assim, é possível associar a educação ao que revela Paulo Freire (1996, p.21) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

A educação deve ser entendida enquanto uma “prática social”, conforme aponta Kramer (2006) é importante compreendê-la como uma

atividade capaz de transformar os sujeitos envolvidos no processo educacional, torná-los “autores” de suas experiências e capazes de agirem em busca do conhecimento.

É importante ressaltar que o mundo de hoje é o mundo da modernidade e, neste contexto, se faz relevante refletir a respeito das atitudes automáticas que, comumente, inspiram as atividades humanas e degradam as atividades criativas do sujeito.

Em muitos momentos, pessoas desmotivadas para a prática de descobertas buscam a facilitação do conhecimento, sendo que, uma das ferramentas para esta facilitação é a tecnologia, repleta de informações fragmentadas que podem desorganizar o conhecimento e, desse modo, não possibilitar a constituição de um sujeito crítico de sua aprendizagem.

Desse modo, o educador deve se conscientizar da crise do conhecimento vivenciada na modernidade, pois uma das funções da educação é proporcionar diálogos fecundos e reflexivos.

Benjamin (1987) citado por Kramer (2006) denuncia que a perda da experiência está intimamente ligada ao percurso da vida moderna que domina os sujeitos-objetos e os fazem agir de maneira automática: gestos repetitivos e impensados, objetos mecânicos que são continuamente conduzidos sem nem precisar opinar ou decidir, ou seja, verdadeiros bonecos da era industrial que não necessitam de experiências, a quem só resta a vivência. De acordo com Kramer (2006, p.56), este autor faz uma crítica à modernidade que valoriza “uma linguagem uniformizada que mata a variedade e encerra a possibilidade expressiva dos homens”.

No ambiente escolar, um percentual significativo de educandos tende a mobilizar ações desprovidas de reflexão e sentido. Uma delas é fazer uso de recursos tecnológicos, como a internet, de maneira automática. Nesse sentido, cabe ao professor orientar esta conduta aos seus reais objetivos, pois, no contexto da modernidade, muitos sujeitos são conduzidos pela perda da experiência que transforma o homem em autômato, cada vez mais impedido de deixar rastros. Contudo, ressalto que o meio tecnológico não precisa ser descartado, mas deve haver alteração na condução da pesquisa para que o sujeito se revele.

Enquanto docente que faz parte deste mundo moderno, preciso acreditar na possibilidade de mudanças, de que os sujeitos são capazes de narrar experiências criativas, de refletir e principalmente agir pela linguagem. E é nesta perspectiva que, na escola, venho observando os educandos capazes de revelar sua voz, seus conceitos, suas dúvidas e, a partir de situações dialógicas, construírem sentido/sentidos.

Como enfatiza Paulo Freire,

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se 'aproximar' dos objetos cognoscíveis. (FREIRE, 1996, p.13)

A superação da alienação é uma difícil tarefa e que não deve ser visionada apenas no ambiente escolar. Porém, este não pode se eximir desta realidade. Daí a importância de o docente, enquanto sujeito, se dispor para a atividade de reencantar a educação e proporcionar atividades em que o educando possa pensar, agir, trocar experiências, construir saberes e ser

compreendido como um sujeito sócio-histórico que se constitui na sua trajetória e pelas suas vivências. Severino Antônio (2002, p.33) revela: “(...) é preciso educar para as polissemias. Para o conhecimento como multiplicidade. Para as entrelinhas dos textos que entretecem o real”.

Sendo assim, diante da modernidade que marca a cultura, a história e o sujeito na vida cotidiana, os educandos precisam ser valorizados pelo que podem contribuir, de maneira significativa, com o processo educacional, uma vez que, por meio das interações estabelecidas em sala de aula e fora dela, eles trocam informações, vivências e produzem novos conhecimentos.

Neste cenário, o professor pode se revelar como sujeito que está permanentemente em processo de construção do conhecimento, ou seja:

[...] é preciso que os professores se tornem narradores, autores de suas práticas, leitores e escritores de suas histórias, para que possam ajudar as crianças a também se tornarem leitoras e escritoras reais [...] (KRAMER, 2006, p.60).

Por isso, pensar a educação pela linguagem faz desta última um eixo capaz de favorecer a busca pelo conhecer e pelo agir por meio dos inúmeros diálogos criadores. Neste estudo, cuja abordagem principal versa sobre a prática com textos em sala de aula, o ensino de Língua Portuguesa é pensado a partir de uma concepção de educação à luz da linguagem. Neste caso, a linguagem é entendida como uma interlocução; de um lado, como processo, de outro lado, como constituída por sujeitos.

Entender a linguagem enquanto ação social é muito importante para orientar o trabalho educacional. É de fundamental relevância compreender a linguagem como parte de um processo de interação em que o sujeito faz uso da língua, não somente para traduzir, exteriorizar um pensamento ou transmitir

informações aos outros, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor, e se constituir a partir dessa relação estabelecida com o outro.

Concebendo a linguagem como uma ação interacional se torna possível proporcionar, principalmente em ambiente escolar, situações capazes de valorizar a relação dialógica, permitindo, assim, que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se constituam de maneira significativa.

De acordo com Brandão (2004), a linguagem deve ser entendida como uma atividade produzida por um sujeito que divide o espaço com o outro. Tal atividade ocorre por meio da interação. Para a autora:

[...] a noção de subjetividade não está mais centrada na transcendência do EGO, mas relativizada no par EU-TU, incorporando o outro como constitutivo do sujeito. Disso decorre uma concepção de linguagem também não mais assentada na noção de homogeneidade. A linguagem não é mais evidência, transparência de sentido produzida por um sujeito uno, homogêneo, todo-poderoso. É 'um sujeito que divide o espaço discursivo com o outro'. (BRANDÃO, 2004, p.59-60).

Para Bakhtin (2000), a utilização da língua que se efetua a partir dos enunciados propagados por textos orais ou escritos é uma verdadeira demonstração de utilização da língua.

A indeterminação e a confusão terminológicas acerca de um ponto metodológico tão central no pensamento linguístico resultam de um menosprezo total pelo que é a unidade da comunicação verbal: o enunciado. (BAKHTIN, 2000, p. 293).

Segundo Barros (2003), Bakhtin concebe ao enunciado um lugar privilegiado em suas reflexões, pois:

[...] sua definição de enunciado aproxima-se da concepção atual de texto. O texto é considerado hoje tanto como objeto de significação, ou seja, como um 'tecido' organizado e estruturado, quanto como objeto de comunicação, ou melhor,

objeto de uma cultura, cujo sentido depende, em suma, do contexto sócio-histórico (BARROS, 2003, p. 01).

O enunciado, entendido como uma atividade criativa e realizada a partir de situações sócio-interacionais, não pode ser compreendido sem a presença do outro, pois é o interlocutor que, por meio da interação, estabelece contato e orienta o discurso do enunciador.

Kramer (2006) ressalta que, segundo Bakhtin, para o locutor importa o signo sempre flexível e variável e para o receptor o essencial é compreender a forma usada de acordo com o contexto que sustenta a prática comunicativa.

Assim, em situações comunicativas, locutor e interlocutor não demonstram uma relação com a linguagem como se esta fosse um conjunto de símbolos complexos que precisam ser decodificados e apreendidos:

[...] na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 1981, p.95)

Ainda de acordo com Kramer (2006), a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta e não no sistema linguístico abstrato das formas da língua. Segundo a autora há aqui uma dicotomia que precisa ser reconhecida para que a linguagem seja compreendida em sua função dialética: a comunicação se dá pela interação e é por meio desta que a linguagem se realiza enquanto atividade real.

Para Bakhtin (2000, p.290), quando o ouvinte recebe e compreende um discurso, ele realiza uma atitude responsiva: “ele concorda ou discorda [...], completa, adapta-se, apronta para executar, etc”.

O discurso é permeado por ações e reações que se desenvolvem no percurso comunicativo, e o locutor, ao produzir um discurso, espera de seu ouvinte uma resposta, para que possa organizar a condução dos enunciados. Compreender é opor à palavra do interlocutor, uma “contrapalavra”...

Assim, Bakhtin afirma que:

A significação não está na palavra nem na alma do falante nem na do interlocutor. Ela é o efeito da interação locutor-receptor. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação (BAKHTIN, 1981, p. 138)

Então, posso entender que na prática comunicativa, há um papel ativo do outro no processo de comunicação verbal, pois é pela interação locutor e ouvinte e pelas respostas apresentadas por este último, que o discurso se organiza com as estruturas linguísticas e a diversidade de enunciados.

Conforme menciona Bakhtin:

A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta [...]. O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2000, p.291)

O enunciado, compreendido como uma fração corrente da comunicação verbal é responsável pela organização do discurso. Além disso, os enunciados que os falantes fazem uso em situações de interação, se adequam e surgem a partir das esferas da atividade humana, uma vez que, os sujeitos, em situação real de comunicação, são capazes de organizar seus discursos diante do contexto em que estão inseridos, fazendo uso de diversos gêneros textuais correspondentes à comunicação verbal produzida no momento.

De acordo com Bakhtin (2000), a enunciação é entendida como produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo sem a presença de um interlocutor real (como no caso da escrita) há a predominância de uma ação comunicativa: autor-leitor.

O autor apresenta ainda uma concepção de sujeito que se constitui a partir das interações que estabelece em seu meio social. Para ele, o ser humano é inconcebível fora do ambiente social. E é por isso que a palavra, segundo o autor, não é monológica, mas plurivalente, e o dialogismo representa uma condição constitutiva de sentido.

Entendendo a linguagem enquanto ação geradora de culturas e saberes, observo o acontecer pedagógico a partir das relações coletivas, nas interações, ou seja, na prática com a linguagem.

Nesse contexto, destaco as importantes contribuições de Bakhtin; este permite perceber o homem enquanto sujeito interacional que se constitui a partir das práticas que vivencia, e que no processo educacional podem ser proporcionadas por práticas reais interlocutivas, já que a base do processo educacional é o sujeito e as relações que este estabelece para a construção de diversos caminhos, de aprendizagens diversificadas.

A educação deve estar voltada à realidade de fontes diversas que compõem o universo contemporâneo, para que assim se possa educar para a pluralidade de informações, de dados oferecidos constantemente pela mídia, educar para a interpretação e principalmente para a criação.

No ensino de língua materna, não se deve educar para a aprendizagem de uma língua ideal, mas sim para compreender os diversos recursos da língua

que podem ser utilizados na produção de diálogos reais que constituem a prática diária e interativa da linguagem.

Dessa maneira, entendo que a linguagem tem um papel fundamental no desenvolvimento sócio-educativo-cognitivo do sujeito, pois lhe permite a troca de conhecimentos e a construção de novos.

Assim, neste estudo, linguagem, sujeito e educação são reconhecidos enquanto parte da história, uma vez que o sujeito faz uso da linguagem em contexto sócio-histórico-cultural e se constitui a partir das interações estabelecidas em seu dia-a-dia.

No próximo tópico, são apresentadas algumas reflexões sobre a prática com a linguagem no espaço sala de aula.

1.3. O contexto da sala de aula como espaço para a aproximação das diversidades

Entendo o conhecimento como constante ruptura, como descontinuidade, sempre provisório, incompleto, inacabado.

Sônia Kramer

Entender o processo educacional a partir de estudos sobre a linguagem é considerar o sujeito em sua plenitude e, a atividade educacional, enquanto prática social capaz de revelar sujeitos reais que podem contribuir diretamente com o processo de ensino-aprendizagem, pois nas relações que estabelecem trocam culturas e participam dialogicamente na constituição de discursos orais e escritos.

Com relação ao trabalho com o texto escrito, principal abordagem deste trabalho, afirmo que este se coloca como um evento social que possibilita o diálogo e a interação entre os sujeitos. Segundo Geraldi:

Como a unidade comunicacional é o texto (que pode ser uma palavra ou uma obra completa), e como a sociedade é complexa, diferentes tipos de textos nela circulam. Cada texto é produzido no interior de um processo interlocutivo. Por isso responde aos objetivos desse processo, é marcado pelos sujeitos nele envolvidos e pelas práticas históricas que foram se constituindo ao longo do tempo no interior de cada instituição social (GERALDI, 2006, p.69-70).

No ambiente de sala de aula ocorre o encontro de sujeitos (professores e alunos) imersos na cultura e que por meio da linguagem são capazes de expressar, cotidianamente, a pluralidade cultural.

É necessário perceber que os atores da prática educativa (professores e alunos) estão imersos na cultura, são autores, produtores, criadores de linguagem. Atores vivos de um conhecimento vivo e nem sempre científico ou sacralizado com tal. (KRAMER, 2006, p.26).

Dessa maneira, é importante reconhecer a língua em suas mais diversas formas. E para isso, é importante considerar que as variedades linguísticas fazem parte da dinamicidade da língua, que é constituída pelos falantes, em contextos de interação.

Todas as línguas, portanto, convivendo com diferenças tão influentes apresentam variedades que podem ser: histórica, geográfica social e estilística.

A variedade histórica identifica que algumas palavras utilizadas há tempos atrás podem não existir atualmente, ou não serem mais utilizadas da mesma maneira pelos falantes, pois a ação dos sujeitos sobre a língua no decorrer do tempo traz modificações.

A variação geográfica ocorre de região para região, pois o dialeto predominante em uma região é diferente do dialeto de falantes de uma outra localidade geográfica.

A existência de tal variação não é suporte para afirmações precisas de onde se começa a fazer uso de determinado dialeto, e onde termina o uso deste, pois da existência de fronteiras geográficas, todos sabem, mas a respeito das fronteiras linguísticas, nada de exato é possível declarar; pois os falantes se comunicam e adquirem características de dialetos que nem sempre são as mesmas do dialeto de sua região.

A variação social revela que cada falante adquire uma capacidade verbal de acordo com a classe social. Pessoas que pertencem a um nível econômico mais baixo apresentam certas características em seus idioletos. Outros fatores são os graus de instrução, idade e sexo que acabam por determinar diferentes usos da língua.

A variação estilística identifica que não existe, em uma mesma sociedade, falantes que façam uso da mesma forma linguística, daí surgem os estilos que são orientados de acordo com a circunstância em que o falante se encontra.

Sobre os aspectos da variedade linguística, ressalto que na escola há o predomínio do ensino da norma culta da língua que, apesar de ser também uma das variedades da língua, apresenta prestígio social em relação às demais.

Contudo, no contexto da sala de aula, não é significativo trabalhar com apenas uma variedade linguística, pois os educandos são sujeitos sociais e dinâmicos, por isso apresentam uma pluralidade de dialetos. Então, num contexto social, como o da sala de aula, procuro considerar o sujeito sócio-histórico que ocupa o espaço escolar, pois este apresenta uma cultura particular, que se constitui pelas influências do ambiente social. Este precisa

ser respeitado por suas características, para que possa compreender a importância de aprender outra variedade (a padrão) que possa auxiliá-lo nas diversas relações sociais e possibilite o acesso às demais culturas.

De acordo com Bagno:

[...] a verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país- que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo. (BAGNO, 1999, p.16)

No ambiente da sala de aula, o trabalho com a atividade escrita está constantemente associado à prática da norma culta da língua. No entanto, neste estudo abordo também a respeito da valorização das variedades linguísticas no trabalho com a linguagem.

É imprescindível reconhecer, igualmente, que aproximar os educandos da variedade padrão do português pode significar um trabalho com uma língua antes desconhecida, pois a distância entre a variedade de prestígio e a utilizada pelos alunos pode fazê-los sentir desconhecedores da própria língua. Por outro lado, o reconhecimento da pluralidade linguística pode incentivá-los ao conhecimento de uma nova variedade.

Na visão de Bagno:

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da 'unidade' do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes da variedade não-padrão. (BAGNO, 1999, p.18).

Outro aspecto importante a ser destacado na realidade linguística que permeia o ambiente “sócio-escolar”, é a presença de textos orais e escritos. Tais textos se caracterizam pelas suas diferenças de uso, de estilo e de composição.

O trabalho com o texto oral, em sala de aula, salienta aos alunos que, assim como a escrita, este deve se apresentar de modo organizado. O texto oral possui uma organização específica, pois para que haja a interação entre os falantes é necessário que os mesmos utilizem discursos coerentes.

Os textos orais demonstram, nitidamente, a respeito da dinamicidade da língua, pois se referem às criações imprevisíveis, mas compostas de estruturas organizadas e adequadas para a interação dialógica na situação conversacional.

Segundo Fávero et al (2002, p.21), “o texto conversacional é criação coletiva e se produz não só interacionalmente, mas também de forma organizada”.

Compreendo, portanto, a necessidade de realização de um trabalho educacional que também envolva a oralidade, pois tanto o texto oral quanto o escrito possuem igual importância para a língua.

Em diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs também se pode observar o destaque para o trabalho com a oralidade.

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente da escola constituir-se num ambiente que respeite a escolha, 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. (BRASIL, PCN , 1997, p.49).

O ensino de Língua Portuguesa deve abordar estudos a respeito da oralidade e da escrita, considerando-as como modalidades diferentes, mas que se relacionam e se complementam.

Segundo Marcuschi (1999), fala e escrita são diferentes, mas as diferenças são graduais e contínuas; não há mais uma visão dicotômica entre fala e escrita, pois, ambas, são elementos constituintes da interação.

Sendo assim, tanto a escrita quanto a fala merecem local de destaque no ensino, pois a reflexão que o falante faz sobre o uso da língua pode proporcionar a ele o entendimento a respeito da constituição da mesma. Por isso, cabe ao professor trabalhar o texto oral em seus diversos usos, mostrando que a fala, apesar de ser variada, se organiza de maneira complexa e se constitui por elementos capazes de tornar (ou não) o texto coerente.

O capítulo que segue versa sobre o trabalho com o texto em situação escolar.

CAPÍTULO II

CONSTRUINDO PERCURSOS DIALÓGICOS POR MEIO DO TRABALHO COM TEXTOS NA SALA DE AULA

Um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois.

José Wanderley Geraldi

2.1. Entendendo o percurso do estudo da linguagem traçado junto aos aspectos sociais que o determinam

Este capítulo marca o contexto do trabalho escolar com a linguagem textual e, posteriormente como se dá a construção de sentido no processo de produção e de leitura textual. Ainda define o gênero textual para revelar a dinamicidade linguística. E, finalmente, trata da importância do processo de produção orientado para reescrita.

Sob forte influência da Linguística textual, muitas aulas de Língua Portuguesa abordam a produção de texto, pois muitos dos maiores vestibulares do país consideram a atividade escrita (redação) como uma prova eliminatória. Dessa maneira, as escolas, principalmente as particulares, se adequaram e passaram a apresentar a disciplina de Língua Portuguesa dividida em frentes de ensino: gramática; literatura e produção textual. E mesmo nas escolas em que não ocorreu tal divisão, se observa a presença de um professor que se organiza para trabalhar com as três vertentes da língua.

Atualmente, professores da rede pública do Estado de São Paulo estão passando por mudanças na organização do ensino. No início de 2008, os

professores foram apresentados ao documento que pretende dar uma diretriz para o ensino das disciplinas do Estado, pois são orientadas pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo e, no caso da disciplina de Língua Portuguesa, o ensino se concentra no estudo do texto, que de acordo com a Proposta (2008, p.46): “[...] não será visto como objeto portador de sentido em si mesmo, mas como uma tessitura que inserida em contextos mais amplos materializa as trocas comunicativas entre os seres; ...]”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, já anunciavam a importância do trabalho com os recursos da língua a partir do texto. E que a escrita dos alunos não deveria evidenciar apenas a forma e aspectos superficiais da linguagem, mas sim a construção da coerência, já que o principal objetivo da disciplina de Língua Portuguesa é o desenvolvimento da competência discursiva do discente.

O ensino de Língua Portuguesa, durante muito tempo se concentrou na prática do ensino das estruturas linguísticas. O que se nomeou estudo da gramática da língua. Este estudo se limitava a exercícios que exigiam dos alunos, enquanto prática, a memorização, e deixava de lado o estudo e a produção de textos. Dessa maneira, durante muito tempo o ensino tradicional investiu erroneamente em trabalhos que se concentravam na prescrição da língua, supondo que, desta maneira, o desempenho e o uso desta melhoraria.

Sei que, ainda hoje, em muitas das aulas de Língua Portuguesa predominam práticas voltadas para um trabalho aplicado ao estudo essencial dos aspectos gramaticais da língua. Embora estes aspectos devam ser apresentados para os educandos, não devem ser o único objeto de trabalho, pois a língua não se faz desprovida do ser e das situações de contexto que

este estabelece. E um dos grandes riscos que o professor corre assumindo tal prática é o de não possibilitar a vivência sobre a linguagem, nem de articular um trabalho dinâmico a respeito da língua.

Além disso, o estudo gramatical não garante a formação de leitores críticos, nem de autores autônomos, pois o que se observa na prática exclusiva com a gramática é a realização de um estudo fictício de frases desconectadas de um contexto, ou seja, trabalho que envolve apenas os recursos linguísticos que se distanciam das condições reais de uso da língua.

Perini insiste em ressaltar que os objetivos da matéria estão mal colocados.

Deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo, não para aplicá-la à solução de problemas práticos tais como ler ou escrever melhor. É assim que sugiro que seja reformulado o objetivo do estudo de gramática na escola. (PERINI, 2000, p. 55-6).

O autor, provavelmente pretende mostrar que o estudo exclusivo da gramática não possibilita ao aluno o domínio da linguagem em diferentes situações de produção textual, pois, geralmente, trata de exercícios que exigem do aluno decorar nomenclaturas complexas que, descontextualizadas, não possibilitam a prática com a linguagem da qual o sujeito faz uso.

Geraldi (1993), em dois exemplos coletados no livro de José Luiz Beltran, critica, por meio do dizer de alunos, o ensino pautado exclusivamente no estudo gramatical.

E a gente tá estudando... sujeito, predicativo do sujeito. Estudamos verbos. Verbos de ligação. Deixa eu ver o que mais, é...preposições. Agora deixa ver o que estamos estudando...a gente ta estudando... a gente ta estudando sobre...ih! Eu não me lembro o que nós estamos estudando!...

Deu esse negócio de separar sujeito...ah! Esqueci o nome. E depois ela deu aquele negócio grego. (GERALDI, 1993, p.91).

Tais depoimentos podem ser modificados se o professor de língua portuguesa articular a linguagem enquanto uma atividade dialógica e constituída pelos sujeitos, capaz de proporcionar a interação entre eles e de possibilitar a aprendizagem por meio de práticas comunicativas diversificadas.

Alguns professores, na tentativa de não compactuar com a prática exclusiva de atividades gramaticais, tentam aliar a esta o trabalho com o texto. No entanto, o texto não pode ser visto como pretexto para o estudo gramatical. Sendo assim, a situação não se modifica, pois neste contexto, persiste os alunos conduzidos por atividades que exigem apenas a memorização de nomenclaturas e das categorias extraídas da gramática.

Distanciando-me do silêncio causado pelo estudo que prioriza a gramática, posso me aproximar de outra percepção a respeito do ensino de língua materna: aquela que envolve a prática com a linguagem enquanto ação, repleta por movimentos capazes de causarem rumores, segundo Barthes (1984), pois não anulam os sujeitos para lhes impor algo pronto (estruturas gramaticais) para ser decorado, mas sim o inverso, pois os alunos-sujeitos são considerados em seus contextos sócio-históricos e o direito de voz lhes é concedido por meio de sua produção textual: momento em que a palavra torna-se capaz de representar uma história, relatar experiências de vida, afirmar e defender opiniões, criar mundos encantados ou assombrados, enfim, dizer sua palavra, expressar-se enquanto sujeito da história e leitor do mundo.

Assim, no percurso do processo educacional, oportunizar o direito à palavra deve representar muito mais do que apenas a produção de um texto-objeto que é avaliado e corrigido por um professor interessado apenas em

apontar erros e defeitos superficiais. Deve, sim, existir uma possibilidade de realização de um processo interlocutivo que representa a busca que o sujeito/autor realiza na construção do sentido e, principalmente, do diálogo almejando, desta forma, ecoar a voz junto às esferas da vida humana (BAKTHIN, 2000).

A presença, ou não, do texto na sala de aula pode revelar o professor, pois a concepção de linguagem que norteia a prática do profissional é afirmada por seus percursos. Geraldi propõe um questionamento interessante:

[...] como se concilia, na atividade escolar do ensino de língua portuguesa, a presença do texto—um objeto que aponta tanto para o fechamento quanto para a abertura de sentidos—com as funções ideológicas de reprodução social? (GERALDI, 1993, p.98).

E me arrisco a responder afirmando que na atividade escolar o texto deve ser concebido como possibilidade de diálogos entre sujeitos e mundos distintos, pois pela prática textual construtiva, o texto é concebido enquanto o próprio conhecimento, e na prática interativa se constituem os sentidos que devem estar para o social assim como a linguagem está.

No percurso deste trabalho, busco entender a construção do conhecimento a partir da realidade linguística vivenciada pelos alunos e proponho o estudo sobre as práticas com a linguagem, em sala de aula, para observar o trabalho com os textos em suas diversas modalidades, para que o conhecimento não seja apenas algo distante e já produzido por outro e somente assimilado pelos alunos, mas sim um conhecimento eminente das realizações dos próprios alunos para com a linguagem. Justifica-se aqui o trabalho com alunos/protagonistas.

Comungando com as ideias de Geraldi, que se espelha em mestres da antiguidade (Sócrates, Platão, Aristóteles) entendo que a construção dos saberes se dá na relação entre mestres e discípulos, sendo que estes últimos devem ser vistos “(...) como alguém a ser considerado e conquistado para os pontos de vista do sábio (...) aprendizes que com o mestre produzem conhecimento” (GERALDI, 1993, p.86).

Observo a importância desta relação para entender os educandos enquanto sujeitos produtores de conhecimentos, pois dessa maneira são coerentes com o processo do ensino de uma disciplina para além do currículo escolar, como parte da vida de qualquer sujeito.

Como os mestres, busco também produzir conhecimentos em conjunto com os meus alunos, pois entendo a produção textual como um grande diálogo de culturas, ideologias, histórias e experiências. Assim, conhecer o outro pela sua linguagem é reconhecê-lo como parte de meu mundo, é também entendê-lo a partir de suas vivências e de suas relações enquanto interlocutor proporcionando aprendizagem mútua.

O processo de interlocução se mostra como uma atividade muito complexa, pois pelo texto realizo diálogos, adquiro experiências novas e ao final do texto já não sou a mesma. Constituo-me enquanto leitora, no contato com os diversos textos, com as diversas realidades e passo a respirar a linguagem e a realidade do mundo construído pelos alunos/sujeitos/autores, que ao praticarem a atividade escrita, são também criadores de diálogos e de conhecimentos. Nesta vivência intensa sou capaz de assumir papéis diversos: de professora, leitora, autora e aprendiz e, neste percurso interlocutivo, me torno a representação da linguagem viva e dinâmica.

A busca pelo sentido na prática com a linguagem é apresentada no subtópico a seguir, representando a importância das interações.

2.1.1. A construção do sentido no processo de produção textual

O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas—mas elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.
Guimarães Rosa

Abordando o texto como foco do ensino de Língua Portuguesa, é necessário pensar a respeito da coerência para que o trabalho seja desenvolvido de maneira que valorize as interações entre os sujeitos e destes com o texto.

Dessa maneira, a avaliação de um texto enquanto coerente ou incoerente não depende exclusivamente de seu autor, pois a coerência constrói-se, também, a partir do texto, em dada situação comunicativa.

A coesão, muitas vezes associada em caráter de semelhança ao sentido de coerência, na verdade, representa algo distinto, pois se refere aos recursos linguísticos utilizados pelo autor do texto no momento da constituição textual. Tal distinção não torna a coerência e a coesão estanques, mas sim entrelaçadas, visto que a segunda está intimamente ligada com a promoção da primeira.

Alguns professores têm como prática buscar apenas os aspectos linguísticos que tornam o texto “difícil de entender”, anulando o percurso do aluno/autor. Sendo assim, o texto está para o objeto texto, como pronto, acabado, sem estabelecer um diálogo professor/aluno/autor/texto. Visto por

este prisma, mesmo quando a intervenção ocorre não está para revelar o que o texto diz e sim para marcar o que ele não diz.

A coerência integra, de maneira significativa, o evento dialógico, chamado texto, pois revela possibilidades de diálogos que promovem a construção do sentido. No trabalho com textos, entender a coerência enquanto um evento interativo permite ao educando compreender a dinâmica da língua.

Portanto, quando menciono a construção da coerência textual, estou me referindo, também, à construção do sentido do texto, pois entendendo a linguagem enquanto uma atividade dialógica que constitui o sujeito pelas situações interativas que este estabelece, compreendo que o sentido de um texto não está totalmente pré-fixado neste. Em situação interativa, ou seja, no contato com o interlocutor, o texto constitui sentidos diversos. Dessa maneira, o sentido também se constitui a partir do sujeito leitor, de seu conhecimento linguístico, da sua bagagem cultural e de suas vivências em geral.

Assim, como a linguagem só ocorre na interação entre os sujeitos, o texto escrito, que também é uma forma de linguagem, vive na dinâmica linguística e se constrói a partir das práticas interativas.

Concebendo o leitor como parte importante da relação com o texto, apresento o próximo tópico.

2.2. No processo da leitura e da produção textual: construção de caminhos para a produção do sentido.

O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas --- mas elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior. É que a vida me ensinou.

Guimarães Rosa

O texto entendido enquanto atividade discursiva, fruto da interação social, orienta o processo de ensino-aprendizagem numa direção dialógica capaz de possibilitar ao educando experiências reais de comunicação.

Assim, para que o trabalho em sala de aula reflita uma ação construtiva de trabalho com o texto, é importante que este seja considerado como um fenômeno com o qual os sujeitos cotidianamente estão em contato nas suas práticas interativas.

É importante considerar que quando um aluno produz um determinado texto, este é resultado de um contexto mais amplo, pois reflete as interações sociais estabelecidas ao longo de sua vida, já que o momento da escrita não é representado apenas por palavras que se transferem para o papel em branco, mas sim por histórias, vivências, experiências, ideologias. Enfim, a escrita pode traduzir-se em um trabalho complexo, realizado com os recursos da língua em busca de atitudes dialógicas.

Quando estudo a respeito da produção textual, não posso deixar de pensar, igualmente, na leitura, pois entendendo o texto enquanto uma atividade dialógica é possível constatar a presença de um autor que ao trabalhar com os recursos linguísticos, objetiva a construção de uma unidade de sentido. Assim, no momento da leitura estou focando naquela atividade interativa de construção de sentido, por meio do trabalho reflexivo com a linguagem.

Conforme apresentam os PCN,

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem (BRASIL, PCN, 1997, p.69-70).

Ressalto que o texto é o lugar de interação entre os interlocutores, que a atividade de leitura é muito mais do que um processo de decodificação de palavras, pois envolve os sujeitos-leitores em atividades complexas de compreensão e interpretação do texto.

Para Koch (2006, p.11), “A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido (...)”.

Para ilustrar a respeito da concepção de leitura enquanto atividade produtora de sentidos, Koch (2006) exemplifica por meio de um texto cômico (figura 1) a respeito do papel do leitor. Tal exemplo revela que o sentido não precede totalmente à interação entre o leitor e o texto, mas sim o oposto, pois a construção do sentido se dá justamente a partir da situação interativa entre ambos.

Ao observar esta tirinha, pode-se perceber que o personagem assume papel de leitor e, no contato com o texto, constrói o sentido a partir da relação leitor/conhecimento de mundo/texto/contexto.



Figura 1 – Interação: texto-sujeitos

Fonte: Koch (2006, p.11)

Compreendendo a atividade de leitura como um processo interativo entre os sujeitos, posso pensar também na atividade de compreensão do texto.

Souza (1994) retomando discursos de Bakhtin (2000) e Baudelaire (1990) apresenta:

A compreensão, além de ser um processo ativo, é também um processo criativo.

Bakhtin afirma que aquele que compreende participa do diálogo, continuando a criação de seu interlocutor, multiplicando a riqueza do já-dito.

Nas palavras de Baudelaire, essa questão aparece nos seguintes termos:

Na música, como na pintura, e até mesmo na palavra escrita, que é a mais positiva das artes, há sempre uma lacuna completada pela imaginação do ouvinte.

No momento da produção textual, o autor faz uso de um conjunto de conhecimentos sobre a língua e é esperado que o leitor considere esses conhecimentos para que possa contribuir ao processo de construção de sentido do texto.

Assim, o texto pode ser considerado como uma atividade em que o autor pressupõe a participação do leitor na construção do sentido. Na visão de Allende e Condemarín (2005, p.126-127), “nesse processo, ressalta-se que a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente”.

Koch (2006) revela que durante a atividade de leitura, mesmo inconscientemente, ativa-se alguns tipos de conhecimentos capazes de auxiliar no processamento textual. Portanto, ao ler um texto utiliza-se os conhecimentos enciclopédicos, linguísticos e interacionais.

A referida autora considera que o conhecimento enciclopédico se refere aos saberes construídos ao longo da vida. Fazem parte deste tipo de conhecimento as vivências, experiências, enfim todo o conhecimento de mundo que construímos em nosso dia-a-dia dentro e fora das dependências escolares.

Para exemplificar a respeito deste assunto, Koch (2006) utiliza a propaganda (figura 2) que mostra a importância do conhecimento enciclopédico, dentre outros, ao processamento textual, pois o fato de o leitor ter conhecimento a respeito do assunto (classificação da seleção para a copa do mundo e favoritismo ao título de hexa campeão) possibilita a construção do sentido dos textos verbal e não-verbal apresentados pelo gênero.



Figura 2 – O conhecimento de mundo e a construção do sentido

Fonte: Koch (2006, p.11)

Já sobre o conhecimento linguístico, este está relacionado à estrutura da língua e aos recursos linguísticos utilizados para a comunicação verbal. Conforme o exemplo contido na figura 3, é nítida a importância deste conhecimento ao entendimento do texto e, assim, do processamento da leitura, pois o idioma estrangeiro requer conhecimentos específicos e ao longo do texto apresentado a respeito da bebida, são utilizados alguns referentes (cachaça

pernambucana; cachaça e bebida genuinamente brasileira) que podem possibilitar (ou não) a leitura enquanto produtora de sentido.



Figura 3 – O conhecimento linguístico e a construção do sentido

Fonte: Koch (2006, p.41)

Para Koch, há ainda o conhecimento sócio-interacional que se refere às ações verbais desempenhadas pelo sujeito em busca da interação; este engloba os conhecimentos ilocucional, comunicacional, meta-comunicativo e super-estrutural.

O conhecimento ilocucional permite reconhecer, por meio da leitura, os objetivos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional.

Pelo conhecimento comunicacional se considera:

- a quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto;

- a seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação;
- a adequação do gênero textual à situação comunicativa (KOCH, 2006, p.50).

Ao produzir um texto, o autor seleciona termos para instaurar um diálogo com o outro-leitor que, pela leitura, se utiliza dos conhecimentos de mundo para interagir e produzir sentido. Entendo, portanto, que a produção de sentido se dá, em grande parte, na interação autor/texto/leitor, pois a compreensão de um texto depende do percurso interpretativo produzido pelo leitor.

Por isso, é significativo valorizar a atividade de leitura como uma atividade criteriosa e produtora de conhecimento, pois a leitura não significa apenas um processo de decodificação de códigos e sinais linguísticos, mas sim um processo complexo de diálogo e interpretação daquilo que se lê. Quando se lê criam-se possibilidades que permitem transgredir o dito na folha de papel em busca de um mundo que nem sempre é dado pelo autor, mas sim constituído por aquele (leitor) que vivenciando a linguagem o transformou em verdade criativa e autônoma.

Dessa maneira, posso entender que no texto não ocorre apenas a produção de um sentido único – idealizado pelo autor – pois, diante da relação texto e interlocutor, novas possibilidades de sentido podem ser construídas, já que a produção de sentido depende muito da relação estabelecida entre texto e leitor.

Ressalto que a possibilidade de construção de sentidos não significa haver uma indeterminação absoluta da língua, mas sim da construção do sentido no processo interlocutivo, norteado pelos recursos expressivos utilizados pelo autor do texto para a construção do diálogo. Na dinâmica do

trabalho linguístico se faz uso dos recursos da língua, para nos processos discursivos construir sentido.

De uma maneira muito objetiva, Koch demonstra na tirinha que segue a pluralidade de sentidos que conduz à compreensão do leitor:



Fonte: Folha de S.Paulo, 11 ago. 1997.

Figura 4 – Pluralidade de sentidos

Fonte: Koch (2006, p.11)

Como observado na figura 4, o fato desta tira anunciar o número 36, já possibilita ao leitor identificar que há inúmeros sentidos para um mesmo texto (neste caso a figura do mosquito), e que o sentido é alterado de acordo com o perfil de cada leitor que, no contato com o texto, recorre às suas experiências, seus conhecimentos linguísticos e seu mundo, para estabelecer diálogo com o texto. Com relação à pluralidade do sentido, Geraldi (2004) revela um pensamento interessante de Wittgenstein (1975, p.56): “O sentido da frase pode deixar em aberto isto ou aquilo, mas a frase deve ter um determinado sentido. Um sentido indeterminado não seria propriamente sentido nenhum”.

Compreender a linguagem enquanto prática interativa construtiva é valorativo para que, no processo educacional, os sujeitos possam ser

respeitados por meio de atividades sócio-educativas evitando que se desenvolva um processo de ensino artificial.

Dessa maneira, saliento a importância do trabalho com textos verbais, não-verbais, orais e escritos em sala de aula, pois os textos representam possibilidades de diálogos reais entre os alunos-sujeitos/sócio-históricos que podem vivenciar a experiência de apresentar a sua voz, ouvir o que o outro tem a dizer e se constituir a partir das interações. Por meio do trabalho interativo com os textos, os alunos podem observar uma conexão direta entre o conteúdo escolar e a vida cotidiana, pois na prática diária fazem uso de textos diversos para estabelecerem contato com as pessoas. Assim, a prática com textos representa a língua em pleno funcionamento e não desconectada de sua função primordial que é a comunicação.

Por isso, proporcionar a vivência da posição de autores ou leitores de textos nada mais é do que exercer a linguagem em sua plenitude comunicacional, e possibilitar tal atividade em sala de aula pode contribuir muito à construção de sujeitos críticos que se constituem por meio da linguagem.

A linguagem, constitutiva do sujeito é representada por seu caráter de flexibilidade diante das funções sociais comunicativas. Assim, o próximo tópico trata desta flexibilidade.

2.3 O trabalho com textos: no estudo dos gêneros, a produção de sentidos e o reconhecimento da diversidade linguística.

De acordo com Brito (2004), na prática com textos em sala de aula, ocorre, frequentemente, o trabalho com produção de textos essencialmente

escolares. O autor os nomeia de redação, pois este tipo de texto só tem função na escola e para a escola. Geralmente estas produções abordam temas como, por exemplo: dia do índio, dia do meio ambiente, entre outros que só exercem função escolar e não proporcionam uma comunicação real.

Assim, a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber: a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. (BRITO, 2004, p.126)

Na visão do autor, no trabalho com a redação, não há a presença de um aluno enquanto sujeito, nem da linguagem enquanto atividade constitutiva, mas o que há, na verdade, é a presença de um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita na escola. Assim, a artificialidade das condições de produção anula o sujeito construtor da linguagem e abre espaço à formação de supostos autores que passivamente se apropriam da linguagem que o professor deseja ouvir e que se anulam enquanto sujeitos ativos na interação pela linguagem.

Para que tal situação não ocorra, é preciso que os professores queiram ouvir o que seus alunos têm a dizer; proporcionar momentos em que eles criem e demonstrem suas opiniões, seus saberes, suas dúvidas, pois é por meio da situação comunicacional (texto) que o aluno se mostra enquanto sujeito; afinal a produção textual deve refletir sua própria vivência linguística que, constantemente, tanto na modalidade oral como na escrita, precisa de monitoramentos em busca da coerência.

Portanto, para realizar o trabalho com textos em sala de aula, é relevante a presença de um interlocutor (professor) interessado em estabelecer

contato por meio do texto – um “evento dialógico” – e assim proporcionar ao sujeito o direito à palavra.

Considerar o texto do aluno enquanto um evento comunicativo por meio do qual, este faz uso de recursos linguísticos para interagir com o outro, possibilita, ao processo de ensino-aprendizagem, construir conhecimentos e não apenas assimilá-los.

Para dialogar com esta prática sócio-interacionista da linguagem, vale a pena ressaltar que o trabalho com os gêneros textuais pode refletir em muitos aspectos a dinamicidade linguística, pois em atividades que privilegiam o estudo dos gêneros “enunciados relativamente estáveis utilizados de acordo com a esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p.290), observa-se uma tentativa de aproximação entre alunos e situações de comunicação verdadeiras e não apenas de assimilação de estruturas textuais para posterior reprodução.

Com base em estudos sócio-interacionistas da linguagem, de sujeito e de texto, é possível reconhecer no estudo de diversos gêneros textuais a possibilidade de os educandos entrarem em contato com várias atividades linguísticas capazes de representar as necessidades específicas de uso da língua em situação de interação.

Segundo Koch (2006a, p.55), “o ensino de gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos”.

O trabalho com os gêneros textuais revela a dinamicidade da língua, pois, em atividade de comunicação real, os sujeitos praticam a produção de textos relacionados à situação comunicacional social em que estão inseridos, por isso, como falante, nas práticas sociais que realiza com a língua, sabe

reconhecer o gênero adequado ou inadequado e é capaz, ainda, de diferenciar um grande número de gêneros textuais: uma anedota, um poema, um enigma, uma explicação, uma conversa telefônica etc.

O número de gêneros textuais existente na corrente da comunicação verbal é muito vasto e há sempre o surgimento de novos, de acordo com a situação comunicacional em que os falantes estão inseridos e com a necessidade de estabelecer comunicação, ou seja, de produzir textos.

Em situação escolar, o gênero passa de ferramenta de comunicação a objeto de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, a prática de textos representa para esse processo, uma possibilidade de trabalho com os conhecimentos já produzidos dos alunos (conhecimento de mundo, cultural) e a construção de novos, por meio de atividades que valorizem a interação. Na medida em que o diálogo (autor/ leitor) torna-se real, há também por parte do autor do texto a necessidade de organizar suas idéias de maneira que estas estabeleçam contato com os possíveis leitores.

Quando o professor se coloca em contato com o texto do aluno assumindo uma posição de sujeito-leitor, torna-se um verdadeiro interlocutor. E por isso, é capaz de elogiar, opinar, sugerir, questionar, criticar em busca de apontar caminhos para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu. Neste processo dialógico, a atividade de escrita passa a fazer sentido. De acordo com Geraldi,

Centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala. (GERALDI, 1993, p.165)

Trabalhar com a linguagem por meio de práticas metodológicas que articulem atividades de reflexão sobre os usos da linguagem articulados pelos gêneros textuais, pode significar o desenvolvimento de sujeitos capazes de observar informações, selecionar dados, reconhecer sentidos na prática viva com a linguagem, dentro e fora do ambiente escolar.

Por isso, optar apenas pelo trabalho vazio com os tipos textuais – narração, descrição e dissertação – significa desconsiderar o sujeito/aluno, suas vivências, intenções e tudo aquilo que motiva o autor na prática comunicacional, porque qualquer enunciado pronunciado pertence a um determinado gênero textual. Segundo Barbosa (2000, p.157), “os gêneros seriam, assim, um instrumento que media, dá forma, viabiliza a materialização de uma atividade de linguagem”.

O trabalho com textos em sala de aula reflete muito sobre a concepção de linguagem adotada pelo professor. De acordo com as vivências apresentadas posteriormente neste estudo, nota-se que a linguagem é entendida como espaço de recuperação do sujeito como ser histórico, social e cultural que assume a palavra para contar a história e revelar-se por entre as palavras, pois é por meio da linguagem que o sujeito faz a leitura da sua própria vida e que consegue manifestar seus pensamentos e desejos e se colocar enquanto autor de transformações sociais.

Segundo Geraldi (1993), para a realização de uma prática textual dialógica, é importante que no momento da produção o autor tenha definido alguns pontos importantes, que são:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;

- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1993, p. 137)

Assim como enfatiza Bakhtin, a língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal, por isso, não pode ser transmitida como um produto acabado, mas sim se constituir continuamente na corrente da comunicação comunicacional. E os textos podem ser exemplos claros de realização da comunicação verbal, pois envolvem sujeitos em situação de interação na busca da palavra autônoma.

A produção textual de um aluno é resultado de um contexto mais amplo: o das interações sociais. E a produção do sentido do texto está intrinsecamente relacionada com alguns aspectos especificamente linguísticos e extra-linguísticos, mas somente a estruturação do texto não basta, porque é necessário também um exercício interlocutivo: e a produção de sentido se dá também na relação autor/texto/leitor.

De acordo com Costa (2000), os gêneros são definidos por alguns padrões sociais que possibilitam a interação:

- (1) o lugar da interação (sociedade, instituição, esfera cultural, tempo histórico); (2) os lugares sociais dos interlocutores ou enunciadorees (relações hierárquicas, relações interpessoais, relações de poder e dominação, etc); e (3) finalidades da interação (intenção comunicativa do enunciador). (COSTA, 2000, p. 72-73).

Produzir linguagem é produzir discursos. Ao optar pelo trabalho com produção de textos, o professor deve considerar que o sujeito que escreve tem como objetivo dizer algo a alguém, numa determinada forma, em um contexto histórico e em determinada situação de interlocução.

Neste processo interacional de atividade com a linguagem, o papel do leitor é muito importante para garantir a função interacional do enunciado, pois é ele quem participa do processo de elaboração/reelaboração das construções linguísticas, pois ao realizar a leitura de um texto, faz, simultaneamente, pareceres avaliativos: isso faz sentido, é coerente; aquilo não faz sentido, é incoerente. E ao retornar estes pareceres ao autor do texto, pode orientá-lo no trabalho com os recursos linguísticos em busca da construção do sentido.

Para que o leitor possa estabelecer sentido aos textos que são lidos e ouvidos, recorre aos conhecimentos sócio-cognitivos que, segundo Koch (2006), são constituídos a partir das relações que estabelecem.

Portanto, é possível afirmar que o sentido não está totalmente pré-estabelecido no texto, pois depende também dos leitores que o constituem na relação com o texto. Daí também a importância de trabalhos com os diversos gêneros textuais que possibilitem diálogos vivos entre os sujeitos que são capazes de realizar correspondências para o trato dado à linguagem em contexto escolar e fora dele.

2.4. No processo de correção textual a realização da reescrita: a construção de novos diálogos

*‘Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender’.
‘Preciso que a leitura seja um ato de amor (...) um ato de beleza, com o leitor reescrevendo o texto’. A tarefa fundamental é experimentar com intensidade a dialética entre ‘a leitura do mundo’ e a ‘leitura da palavra’.*

Paulo Freire

Ao assumir o trabalho com a produção de textos – como ponto de partida e de chegada para o estudo da linguagem no processo de

ensino/aprendizagem – devo reconhecer também, que a linguagem é constituída pela interação entre os sujeitos, e que, na modalidade escrita alguns momentos ocorrem de maneira distinta, pois no processo da produção de textos escritos, os sujeitos praticam diferentes atividades, como por exemplo, o planejamento, a escrita, a leitura do texto pelo próprio autor e as modificações realizadas a partir dessa leitura.

O texto escrito pressupõe a presença de um interlocutor e este último deve/pode representar um papel importante no processo de produção textual, principalmente se fizer parte efetivamente do diálogo com o texto, auxiliando nas reflexões que promovem a atividade de reescrita.

Neste momento, é interessante refletir a respeito da prática de revisão do texto, realizada tanto pelos autores, quanto pelos leitores externos (professores, colegas). O diálogo entre o texto e o próprio autor, ou ainda com um leitor diverso pode proporcionar reflexões importantes que orientam a prática da reescrita textual.

Observando as ideias de Geraldi (1986) a respeito da prática com textos em sala de aula, entendo que o professor não deve transformar o seu papel de interlocutor no de um mero corretor, pois na escola, muitas vezes,

O aluno vive a contradição de escrever para quem lhe ensina a escrever, que lerá seu texto não para saber o que o texto diz, mas para ver se o aluno sabe ou está aprendendo a escrever. A presença do interlocutor é tão forte que acaba destruindo o próprio locutor. (GERALDI, 1986, p.25).

No momento da escrita é importante que o professor se coloque como interlocutor do texto de seu aluno para que, por meio de sugestões, questionamentos e observações, possa constituir-se enquanto “co-autor” que

aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que ele quer dizer e na forma que ele escolheu.

Segundo GERALDI,

Centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala (GERALDI, 1993, p.165)

O momento de reescrita é importante no trabalho com textos, por isso o professor não deve apenas apontar os “erros”, mas também propiciar oportunidades para que o aluno reflita a respeito de sua produção e possa reescrevê-la a fim de fazer as adequações necessárias.

Como já foi mencionado, o texto é um produto da interação, deve-se considerar, portanto, o sujeito e não apenas os elementos que constituem superficialmente a produção escrita. Opostamente ao que muitos pensam, o sentido não está constituído prontamente na estrutura interna do texto, mas também é construído pelo interlocutor, que no diálogo com o texto faz uso de sua dimensão social para constituir o sentido.

Cabe ressaltar ainda que, apesar de o sentido não se constituir somente no texto, é preciso que este forneça elementos suficientes para que o interlocutor possa produzir inferências e constituí-lo.

Barros (2003) apresenta algumas ideias de Bakhtin que ajudam a compreender o texto enquanto uma atividade social, pois o autor define enunciado de uma maneira que se aproxima da definição de texto.

O texto é considerado hoje tanto como objeto de significação, ou seja, como um ‘tecido’ organizado e estruturado, quanto como objeto de comunicação, ou melhor, objeto de uma cultura, cujo sentido depende, em suma, do contexto sócio-histórico. (BARROS, 2003, p.1).

Dessa maneira, o trabalho em sala de aula deve valorizar a produção de texto, não sendo somente um tipo adequado apenas à função escolar, mas sim um trabalho capaz de demonstrar construções linguísticas ligadas às situações de uso, reais e capazes de serem veiculadas e compreendidas entre as pessoas.

É importante ressaltar, ainda que, como processo de continuidade, o trabalho com o texto não deve ser finalizado com uma correção indicativa que unicamente aponta os erros que comprometem a estrutura textual. Este trabalho deve ser ampliado à prática da reescrita, pois à medida que o interlocutor (professor/ colegas de classe etc) produz observações a respeito de elementos coesivos do texto, instaura-se uma situação “dialógica” entre autor e interlocutor e, no momento da reescrita, o autor procurará reestruturá-lo de maneira que o texto não seja descaracterizado, mas adequado à situação dialógica em que está inserido.

Reescrever revela, portanto, a respeito das possibilidades linguísticas, pois no momento em que são realizadas intervenções dos interlocutores, são também apresentadas interpretações capazes de revelar ao autor do texto a respeito da dinamicidade da língua que, por ser utilizada por sujeitos sócio-históricos, é constantemente transformada em busca de diálogos reais.

O trabalho com textos escritos deve ser uma realidade em sala de aula, pois por meio do texto o aluno é capaz de estabelecer comunicação e revelar seus pensamentos interagindo com interlocutores reais.

Cabe ao professor, mostrar os vários usos da língua e proporcionar o contato e a produção dos mais diferentes gêneros, para que assim possa valorizar, no momento da correção, algo mais importante do que a estrutura em

si, mas, a capacidade comunicativa em situações sociais, proporcionando também ao aluno, a reflexão a respeito do trabalho que desenvolve com a linguagem escrita.

Para Costa Val:

Quando se pensa o texto não como um produto em si, mas como resultado de uma atividade linguístico-cognitiva socialmente situada, o ensino da escrita começa por explicitar a necessidade de pautar o trabalho de redação por perguntas voltadas para a dimensão interacional: por que e para que estou escrevendo? Quem é o meu leitor? Em que suporte meu texto vai circular, em que condições vai ser lido? (COSTA VAL, 1999, p.12)

Tanto na linguagem oral, quanto na escrita, os sujeitos buscam a comunicação e interagem por meio da linguagem. Na prática com os textos orais ou escritos, tanto em momentos de produção (em que o autor pressupõe um leitor), quanto nos momentos de reescrita/reelaboração são realizados inúmeros diálogos que refletem e proporcionam aprendizados reais sobre a linguagem.

No trabalho com texto oral/escrito há a necessidade da orientação responsiva do interlocutor para que ocorram as adequações necessárias para a construção do sentido.

Dessa maneira, o trabalho com a prática de textos reflete muito da própria interação proporcionada pela linguagem, pois no momento em que os alunos se colocam como autores, ou leitores de textos, eles se revelam dispostos a interagir com o outro a quem destinam a produção realizada.

CAPÍTULO III

INTERAÇÃO COM TEXTOS: CONSTRUINDO AUTORES E LEITORES CRÍTICOS/CRIATIVOS

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

Carlos Drummond de Andrade

Neste momento, proponho um diálogo com os dois capítulos anteriores, por meio da observação de alguns exemplos de práticas com textos em sala de aula. Apresento a possibilidade de ouvir as vozes dos alunos/sujeitos e de sentir os “rumores da linguagem” produzidos em na sala de aula.

3.1. Praticando a linguagem por meio dos textos: entendendo os percursos da pesquisa.

*(...) só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua
significação.*

Mikhail Bakhtin

*Sou eu que percorro as linhas escritas na direção que minha travessia me
leva, e no sentido que agora lhe dou. Sou eu, mas não sozinha, porque o
mundo em que vivo é algo que está em mim e fora disso que sou. Sujeito
social e, portanto coletivo. Na história.*

Sônia Kramer

As características desta pesquisa se enquadram em uma abordagem qualitativa. Dessa maneira, neste capítulo, o estudo apresenta alguns projetos nomeados aqui como “vivências” que se referem às práticas realizadas com textos em sala de aula.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência vive entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O Conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado (CHIZZOTTI, 1998, p.79)

Desta forma, este estudo trata de uma pesquisa participante já que relata o fazer da pesquisadora/professora, que após um distanciamento deste fazer, o analisa.

As experiências descritas neste estudo estão inseridas em um ambiente real de sala de aula em que os sujeitos participantes são os alunos e a pesquisadora é a docente. Assim, para que ocorra a compreensão das práticas apresentadas neste tópico é importante considerar o contexto em que foram produzidas, por isso, a apresentação de cada projeto se compõe de informações relevantes à sua contextualização.

Observando trabalhos reais, feitos com a linguagem, em situação escolar, este estudo aborda cinco vivências que revelam situações específicas de trabalho interativo com a linguagem.

A seleção dos trabalhos se deu na busca de exemplificações de projetos que podem ser desenvolvidos em salas de aula na prática diária com a linguagem. O estudo relata a respeito de aulas especificamente desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa, mas que podem ser ampliadas e realizadas em outras disciplinas.

Dessa maneira, este trabalho propõe revelar, pela apresentação das vivências, a importância da prática textual reflexiva em ambiente escolar. Então, os trabalhos aqui apresentados não se estruturam por abordagens que

enfocam apenas estudos de estruturação linguística e que se distanciam da realidade comunicativa da língua.

Por meio das apresentações das vivências e das vozes dos alunos, busco apresentar a importância de práticas reais de comunicação capazes de envolver os alunos/sujeitos na busca dos diálogos com a linguagem.

Estas práticas revelam que me distancio das atividades que anulam a realidade linguística e compreendem a língua como um instrumento complexo e deslocado da prática comunicativa do aluno em seu dia a dia.

O que busco apresentar é justamente o inverso, pois pelas práticas expostas, pretendo destacar a linguagem compreendida enquanto ação, dinâmica e, assim também, entender o texto escrito. Nesta proposta o professor assume um papel diferenciado, pois não é apenas o corretor dos textos de seus alunos, mas sim um interlocutor que, por estar interessado naquilo que o aluno escreveu, pode contribuir ao processo de produção textual.

Neste percurso, procuro salientar que os alunos são reconhecidos como sujeitos sócio-histórico-culturais, pois podem revelar suas histórias, suas vivências, suas certezas e dúvidas no curso da aprendizagem.

Logo após a apresentação das vivências, faço suas análises objetivando observar se a práxis acontece e responder a pergunta que norteia este trabalho: Qual a relevância, no trabalho docente, do uso de práticas interativas com a linguagem, na formação de alunos autores e leitores críticos/criativos?

Para a análise, é importante pontuar a necessidade de a pesquisadora distanciar-se do objeto de pesquisa e se ater aos registros do diário de campo, às produções realizadas no contexto dado.

Durante a análise, com o apoio do suporte teórico, são observados: os relatos das práticas, a metodologia e a condução desta pela professora.

No próximo tópico trato o contexto de produção: apresento a escola e meu vínculo com esta, o espaço escola, tanto no físico quanto no administrativo e pedagógico, bem como o movimento de sala de aula.

3.2. Conhecendo a geração dos registros

A escolha da escola estadual “EE Pedro Moraes Cavalcanti”, para ser o ambiente gerador dos registros para esta pesquisa, se deu devido à relação de pertencimento entre a professora/pesquisadora e a instituição.

Meu primeiro contato com a escola se deu em 1988, momento em que ingressei na primeira série do ensino primário (hoje, Ensino Fundamental). Estudei até a oitava série nesta mesma instituição e retornei a ela no ano de 2001 quando comecei a lecionar como professora eventual. Em 2003, ano de conclusão da minha graduação no curso de Letras, prestei concurso público e já no ano seguinte fui solicitada para a escolha o cargo de Língua Portuguesa e assumi a única vaga na mesma escola “EE Pedro Moraes Cavalcanti”.

Desde 2004, venho lecionando para o Ensino Fundamental e o Médio. No ano de 2006, uma história mais duradoura teve início. Naquele ano tinha quatro turmas de sétima série e os alunos permaneceram comigo também no ano de 2007. Ao longo deste tempo desenvolvi uma relação muito positiva com esses alunos, pois foi com eles que pude desenvolver os primeiros projetos sobre linguagem.

Neste início de carreira (em que me encontro até hoje), motivada pelo coordenador desta escola e norteada pelos suportes teóricos

sociointeracionistas que fizeram parte de minha formação, era evidente para mim que eu não queria que as minhas aulas fossem “tradicionais”. Sempre busquei como objetivo tornar a relação entre os alunos/sujeitos e os conteúdos estudados algo que demonstrasse pertencimento e não distanciamento como constantemente presenciava na realidade escolar. Consciente da importância de minha atuação no contexto escolar reconhecia também que dependia de mim, a professora, propor e realizar trabalhos diversificados com a linguagem. Com o passar do tempo, fui tentando descobrir e inventar experiências de trabalhos com a linguagem, que levassem os alunos a reconhecer a capacidade criadora de cada um e, por meio da linguagem, pudessem agir, pensar e sentir.

Em 2006 apresentei aos alunos a proposta de trabalho em grupos, que foi por eles aprovada; a partir daí fui adequando a minha prática no trato com a linguagem.

Digo que as minhas aulas não são tradicionais porque já na modificação do espaço físico (grupos) há uma atmosfera educacional muito diversa. Os alunos são divididos em sete grupos. Estes grupos são alterados a cada bimestre para que os alunos possam interagir com os diversos sujeitos que compõem a sala de aula.

Em uma situação normal de sala de aula, comumente, não ocorre a interação com os diferentes alunos da classe, pois sentados em fileiras, agem individualmente e, quase sempre que procuram estabelecer contato com o outro, é para “colar” a resposta já desenvolvida.

No ambiente em que os alunos são dispostos em grupos, novos parâmetros são desenvolvidos, pois cada sujeito que os constitui, é de extrema

importância nas atividades propostas ao longo das aulas. Nas atividades coletivas, é preciso ouvir o outro, trocar ideias para construir os textos, resolver exercícios. Neste ambiente, é necessário se preocupar com o outro e garantir a ele o entendimento de certos conteúdos para que possam conviver e alcançar bons resultados.

Na maioria das aulas acontece a montagem dos grupos, salvo em momentos específicos como, por exemplo, o de avaliação individual. Faço uso também de um placar na lousa, no qual estabeleço pontuações diárias para as atividades realizadas ao longo das aulas. Os pontos, somados todos os dias representam ao final do bimestre uma nota de grupo, que será somada com todas as outras atividades desenvolvidas ao longo do bimestre.

Nas aulas e, principalmente, na disposição dos alunos em grupos é possível a interação, a troca de experiências e construção de saberes, pois em contato com pessoas diversas, ou seja, na relação com o outro, os sujeitos se constituem.

Observo nas vivências cotidianas da sala de aula a linguagem viva, tanto nos diálogos, que espontaneamente se constituem, quanto nas atividades propostas no trabalho com a prática da linguagem.

Consciente do dilema da artificialidade que envolve as aulas de Língua Portuguesa e principalmente as situações de produção textual, tenho tentado constantemente aproximar dos alunos atividades que possibilitem articular as necessidades reais de comunicação dos alunos com a construção do conhecimento. E buscando tornar viva a prática da linguagem em sala de aula, pesquiso materiais, desenvolvo propostas que proporcionar experiências de significado para os alunos e reflexão sobre a língua que ele faz uso.

Para que os alunos se sintam autores de textos capazes de trabalhar com os recursos linguísticos na construção de diálogos diversos, venho descobrindo na prática da escrita, na realização de projetos, a realização de experiências marcantes aos alunos. Na realização desta prática, busco, nos diálogos da sala de aula envolver os alunos nos contextos que correspondem e suscitam a escrita de determinado gênero textual.

Portanto, me distancio das práticas de redação em que normalmente o professor, interessado em trabalhar apenas com os tipos textuais (narração, descrição e dissertação), solicita aos alunos a produção de um texto de acordo com um tema qualquer, como por exemplo: “Minhas férias”.

Considero importante que as práticas de ensino se distanciem de modelos que trabalham apenas com exercícios mecânicos sobre os aspectos linguísticos, pois nestas atividades, normalmente os alunos não reconhecem um sentido para o trabalho com a linguagem.

O oposto ocorre quando são motivados por um determinado contexto, que previamente trabalhado, solicita atividades escritas com funções distintas, pois nestas situações dialógicas, estes alunos deixam de escrever para aquele que é apenas um professor-corretor, intencionado em verificar alguns aspectos superficiais do texto, como os erros ortográficos, por exemplo.

Portanto, a opção pelo trabalho com os gêneros textuais em situações dialógicas de ensino, reflete a importância de aproximar o trabalho com a linguagem em sala de aula, de práticas sociais comunicacionais.

Quando o professor seleciona determinado gênero textual para o estudo em sala de aula, deve considerar também que está estabelecendo vínculos

com o contexto sócio-histórico de produção deste texto, pois cada gênero está voltado para a atividade humana.

Desta forma, é incoerente a realização de trabalhos textuais que envolvam apenas atividades de memorização da estrutura textual, pois o que importa é possibilitar, no contexto escolar, atividades que reflitam e proporcionem o uso da linguagem.

Para que as produções de textos revelem o diálogo constante que constitui o sujeito, é importante que, nas práticas de sala de aula, sejam desenvolvidas atividades capazes de revelar o sujeito que fala, suas intenções, seu interlocutor e também o registro utilizado para a comunicação.

Quando se compara um estudo genérico das tipologias “narração, descrição e dissertação”, com um trabalho dialógico desenvolvido com os gêneros do discurso, observa-se que tanto professores quanto alunos estão amparados por metodologias mais definidas relacionados ao ensinar e ao aprender.

Consciente da importância de um trabalho com a diversidade textual em busca de melhores desempenhos comunicacionais, observo a ineficácia de práticas pedagógicas que abordam apenas as tipologias textuais e que não contemplam a prática dos gêneros textuais, nem fazem com que os alunos se coloquem enquanto sujeitos/autores de diálogos reais, elaborados para a prática comunicacional.

Em muitos momentos também faço uso do livro didático. No entanto, reconheço que o material não esgota o assunto, e que por isso, constantemente, as propostas devem ser ampliadas para projetos que

envolvam os alunos em atividades em que seja necessário vivenciar experiências criativas e não apenas resolver exercícios já cristalizados.

Com os alunos de 2008 não foi diferente, pois a partir do contexto de grupo, estes foram motivados ao trabalho pela/com a linguagem, no percurso da produção de conhecimentos.

A figura 5 revela um pouco a respeito do contexto de sala de aula:



Figura 5 – Disposição dos grupos em sala de aula (prática diária).

Fonte: Acervo da pesquisadora

Conforme o ilustrado, a sala apresenta um espaço físico que acolhe os alunos dispostos em grupos. São formados sete grupos de cerca de seis componentes cada um. Para a divisão dos grupos, primeiramente seleciono sete alunos para liderarem a formação de cada agrupamento. Neste momento, procuro alterar entre um menino e uma menina que sejam líderes positivos na sala, capazes de colaborar com o outro e trabalhar em equipe.

Após este momento inicial, os alunos escolhidos são livres para escolher outro colega da sala. Posteriormente, solicito que o próximo a ser escolhido

seja alguém do sexo oposto ao primeiro selecionado. Geralmente, na terceira rodada da organização, eu faço as adequações remanejando os alunos indisciplinados e os que apresentam comprometimento na aprendizagem e que possivelmente serão esquecidos/excluídos pelos colegas da sala. Após, de maneira alternada, os grupos voltam a fazer suas escolhas até que terminem os alunos da classe.

Nesse contexto, cada vivência, que se apresenta descrita e analisada posteriormente neste capítulo, remete a uma situação muito particular de sala de aula, e que representa dados positivos no processo de ensino-aprendizagem.

3.2.1. Sobre a escola

A escola que ambientou esta pesquisa – EE Pedro Moraes Cavalcanti –, foi fundada em 1932, está situada em um bairro tradicional da cidade de Piracicaba. A escola é reconhecida na cidade como “escola particular do estado”, por contar com uma direção experiente e muito rígida. Outra característica relevante é que a instituição educacional conta com um número significativo de docentes efetivos, um ponto positivo à estabilidade dos profissionais e à qualidade do processo de ensino.

A maioria dos alunos que frequenta a escola desfruta de uma condição social favorável. Além disso, a escola conta com o transporte gratuito de ônibus.

A escola possui cerca de um mil duzentos e cinquenta alunos, divididos em três turnos: manhã, tarde e noite e entre os Ensinos Fundamental e Médio.

A escola conta, também, com uma coordenação participativa e que comumente incentiva e auxilia o grupo de professores no desenvolvimento de atividades diversificadas.

Como em todas as escolas, esta também possui alunos indisciplinados e esse é um problema que costuma ser amparado pelo uso de um livro de ocorrências, batizado pelos alunos como “dedo-duro”. Cada sala possui o seu livro particular. Nele, o professor anota as faltas do dia e, quando necessário, na página destinada para cada aluno, são registradas as ocorrências do tipo; falta de material; indisciplina, lição de casa etc.

O livro faz uma ponte entre as situações ocorridas em sala de aula e direção/coordenação/responsáveis. Existe um limite de marcas que controla a permissão, ou a proibição da participação dos alunos em eventos extra-escolares. O limite estipulado orienta, igualmente, a tomada de algumas providências como: a advertência, a conversa com os responsáveis, entre outras.

A escola tem uma representação muito forte junto à comunidade, pois a maioria das pessoas do bairro estudou neste local e acompanhou a transformação do que inicialmente era um pequeno grupo rural. Assim, as famílias dos alunos participam efetivamente das decisões e dos eventos por esta promovidos. E, muitos deles aprovam a rigidez da direção.

Neste contexto escolar, algumas contradições ocorrem. A maioria, no quadro de professores da escola, é efetiva. No caso do grupo de Língua Portuguesa, por exemplo, são cinco professoras com cargos nesta unidade escolar, sendo que este vínculo possibilita, em certos momentos, planejar atividades e projetos mais duradouros.

Parece estranho, e realmente é, desenvolver aulas em grupo, dinâmicas diferenciadas dentro de um ambiente conservador como é esta escola. No entanto, tanto a coordenação quanto a direção apoiam os professores que optam por trabalhos diferenciados com os alunos, pois observam os resultados positivos das atividades desenvolvidas.

Sobre o espaço físico da escola, é possível mencionar que se trata de um ambiente acolhedor, pois conta com uma organização e conservação satisfatória, além de paisagismo e muitas áreas verdes.

3.2.2. Sobre a relação dos alunos com a professora

Como a pesquisa conta com produções realizadas em anos diversos (2006-2008), enquanto professora/pesquisadora apresento também algumas alterações dos sujeitos participantes das práticas propostas.

O número de alterações de sujeitos pode ser restringido porque nos anos de 2006 e 2007, os projetos foram desenvolvidos com as mesmas turmas de alunos, pois lecionei para eles nos referidos anos e também no ano de 2008, quando ainda contava com uma parte da turma que repetiu a oitava série.

Na relação que estabeleço com os alunos, os reconheço enquanto adolescentes integrantes de uma turma bastante heterogênea, mas com alguns costumes comuns, pois gostam de assistir malhação, ouvem rádio, pouco estudam para as provas e um número pequeno se interessa pela leitura diária.

Na maioria das vezes, situações de indisciplina são solucionadas pela disposição dos alunos em grupos, pois há um controle de placar com

pontuações correspondentes à participação dos alunos nas aulas e na colaboração com o silêncio em momentos adequados.

Pelo fato dos alunos se sentarem em grupos (sete), estes se posicionam muito próximos aos seus colegas e conversas são inevitáveis. O desafio, como professora, está em transformar as conversas em diálogos produtivos e, na maioria das vezes, o resultado é positivo, pois os alunos percebem que apesar das atividades diferenciadas e das disputas entre os grupos pelos pontos no placar, eles têm responsabilidades perante o grupo e cada um deve cuidar de si e do outro para que acertem e ganhem pontos e não sejam punidos, com a perda dos pontos, por conta de atitudes incoerentes.

No diálogo com os alunos vou construindo as regras de convivência, e como em qualquer situação social, o sujeito precisa respeitar o outro para que cada um possa se desenvolver.

Nas relações de sala de aula observo que os alunos se identificam com a realidade de grupo, pois reconhecem que ninguém vive sozinho e que conviver não é nada fácil, por isso, em muitos momentos me deparo com alunos tentando fugir dos problemas buscando mudar de grupo porque não conseguem conviver com determinada pessoa, ou ainda solucionar algum problema de convivência. Nestes momentos é que observo a proximidade dos grupos com a vida em sociedade. E na maioria das vezes, os alunos compreendem a importância de vencer o desafio de conviver com as diferenças.

E nesta tarefa de convivência, os alunos aprendem a ouvir o outro, a trocar ideias e a se expressar para contribuir com as atividades solicitadas.

Quase sempre, não se dão conta de que pelas relações dialógicas com a linguagem, constroem inúmeros conhecimentos.

As atividades aqui relatadas e analisadas foram coletadas em registros diários e mostram uma atividade que sempre fez parte de minha prática, e que hoje me possibilita falar sobre esta prática com um olhar mais crítico.

No momento em que apresento as práticas com a linguagem, desenvolvidas em sala de aula, não pretendo transparecer que as situações propostas representam apenas momentos produtivos, com a totalidade dos alunos empenhados nas atividades. O que pretendo é revelar, no contexto real de ensino, algumas das possibilidades de práticas criativas, nas quais se privilegia a interação entre os alunos, considerados sujeitos ativos e construtores de diálogos criativos e de saberes pertinentes à vida.

3.2.3. A construção do objeto de estudo

Este estudo apresenta a educação e o processo de ensino pensado à luz da linguagem. Neste caso, a linguagem é entendida enquanto uma interlocução, e não como um conjunto de regras abstratas que precisam ser decoradas para que os alunos possam fazer uso correto deste instrumento. Sob a primeira perspectiva, a linguagem pode se associar a ideias como interação, construção e diálogo, pois em contextos que promovem a interação, os sujeitos são capazes de construir diálogos criativos.

As práticas, que tomam corpo de objetos de estudo, nesta pesquisa, não devem ser vistas enquanto receitas de trabalho em sala de aula, mas como

possibilidades que podem e devem ser alteradas para adequação de cada contexto em que está sendo utilizada.

As práticas entre os anos de 2006 e 2008 foram selecionadas por se apresentarem como momentos relevantes de trabalho com a linguagem. Nas atividades desenvolvidas em momentos que antecedem 2008, eu era professora e não pesquisadora; não tinha planos de estudos em nível de mestrado. Já as atividades de 2008, apresentam um olhar imbricado pela relação professora/pesquisadora e, por isso, apresento um número maior de registros.

No entanto, em ambos os momentos, revelo a minha preocupação com o processo de ensino-aprendizagem e com o trato dialógico da linguagem em situação de sala de aula.

Enquanto pesquisadora pude desenvolver um olhar analítico para a produção realizada.

Neste capítulo, mais intensamente, tento provar, pelas práticas apresentadas com a linguagem, que a utilização de atividades dialógicas pode desenvolver autores e leitores críticos/criativos, no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, focando o estudo na interação mediada pela linguagem, me concentrei na escolha de atividades já produzidas ao longo dos anos de 2006 e 2008, demonstradas aqui, por meio de relatos de experiência vivida a respeito de seis vivências realizadas em sala de aula.

Há ainda um momento em que os alunos apresentam as suas vozes se manifestando a respeito da importância das práticas desenvolvidas.

3.2.4. Sobre o “corpus” da pesquisa

A seleção das vivências que destaco neste estudo representa projetos e reflexões que venho construindo ao longo de minha prática docente. Neste momento, estas vivências tomam corpo e tornam-se questões de pesquisa, que poderão servir de inspiração a outros docentes que, assim como eu, também consideram o aluno como sujeito que precisa vivenciar diálogos construtivos em ambiente escolar, para que possa significar o estudo com a linguagem.

Escritas sob a forma de relatos de experiência vivida, aqui representadas pelas vivências, estão embrenhadas de aspectos subjetivos transpostos pela professora/ pesquisadora que, neste estudo, está diretamente envolvida com o objeto do projeto de pesquisa.

As vivências estão intimamente relacionadas com o contexto de sala de aula e para exaltar o aspecto dialógico destas, após a apresentação de cada projeto, faço a análise aproximando a teoria da prática. Algumas vivências, no caso as produzidas no ano de 2008, são enriquecidas com as vozes dos alunos participantes.

Os relatos revelam a realidade de sala de aula e, principalmente, como o trabalho com a linguagem reflete a minha práxis, pois por meio da interação pela linguagem, no processo educacional, valorizo e promovo atitudes responsivas de autores e de leitores críticos/criativos, capazes de realizar diálogos reflexivos na prática diária com a linguagem.

As vivências que seguem, revelam a expressão da linguagem e dos sujeitos que assumem vozes reais na prática do cotidiano escolar.

3.3. Vivências

3.3.1. Da leitura à autoria: um percurso dialógico (1ª vivência)

Este primeiro estudo, desenvolvido no ano de 2006, com uma turma de 8ª série, foi um desdobramento de uma proposta de um projeto chamado “Hora da Leitura” (2004), do governo do Estado de São Paulo e que atualmente está extinto. O projeto contava com apenas uma aula semanal de 50 minutos e destinava-se ao enriquecimento curricular.

No início do 2º bimestre do referido ano, recebi a proposta de trabalho com a tipologia narrativa, que abordava o estudo do gênero: contos de terror, textos já abordados no bimestre anterior.

Buscando adaptações, resolvi desenvolver um estudo com um gênero narrativo que se diferenciasse do terror, pois senti que os alunos não estariam motivados para enfrentar mais um bimestre tratando do mesmo assunto. Diante deste quadro selecionei, dentre a diversidade de gêneros textuais, o conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti (2004) por sua atmosfera diferenciada.

O texto é bastante intimista e capaz de revelar, por meio do tom poético, o drama da personagem que intitula a história. A narrativa apresenta um elemento mágico que é o tear. Este objeto tem o poder de tecer e “destecer” as vontades da personagem e também a própria história que está sendo narrada.

Dessa maneira, o conto é permeado por problemáticas que se aproximam bastante dos problemas reais do cotidiano de qualquer ser humano: amor, ambição, submissão e libertação da mulher.

Todas as aulas que compuseram o estudo deste texto foram desenvolvidas em grupo. A sala, composta por 40 alunos, foi dividida em sete grupos para o estudo ao longo do bimestre.

No primeiro momento, o texto foi apenas ouvido. Levei para a sala um aparelho de som e coloquei a faixa do texto, narrado pela própria autora.

Neste momento, os alunos não tinham o texto escrito em mãos e a leitura tornava-se uma atividade muito complexa, pois se tratava de prestar atenção na história narrada e acompanhar, por meio da audição, a progressão da narrativa.

Manguel, ao relatar sobre suas experiências com a leitura ouvida, ressalta:

[...] eu simplesmente gozava a sensação voluptuosa de ser levado pelas palavras e sentia, num sentido muito físico, que estava de fato viajando por algum lugar maravilhosamente longínquo, [...]. (MANGUEL, 1997, p.132)

Após o primeiro contato com o texto, pela leitura ouvida, os alunos reconstituíram, oralmente, a sequência da narrativa. Neste momento os grupos se alternaram, num diálogo constante, para que cada um pudesse colaborar com a atividade. Foi nesta parte que pude notar a decepção dos leitores com as atitudes do marido tecido. Posteriormente, os alunos receberam o texto escrito e, individualmente, fizeram uma leitura silenciosa. Após esta leitura a classe teve contato com ambas as leituras, pois ouviram o CD e acompanharam com o texto escrito.

Em seguida, realizamos uma análise do conto, colocando na lousa um quadro para o reconhecimento dos elementos da narrativa e as características

deste gênero. Para a produção desta análise fui anotando, por meio do diálogo com os alunos, importantes entendimentos a respeito do texto estudado.

| | |
|---|--|
| <u>Personagens e suas características</u> | <p><u>Moça tecelã:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Personagem humilde e solitária. • Moça dinâmica, pois acordava cedo para iniciar seu trabalho com o tear mágico e em contato com a natureza fazia o que era necessário para ambas. <p>“Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo”.</p> |
| <u>Personagens e suas características</u> | <p><u>Marido:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ambicioso e exigente. • Quando descobriu o poder do tear exigiu que a mulher tecesse inúmeros luxos. <p>“Sem descanso a moça tecia os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos os cofres de moedas, as salas de criados”.</p> |
| <u>Ambiente</u> | <ul style="list-style-type: none"> • O ambiente se apresenta com características bucólicas. A moça vivia em contato direto com a natureza, agindo sobre ela e transformando-a. |
| <u>Foco narrativo</u> | <ul style="list-style-type: none"> • O conto é narrado em 3ª pessoa. |
| <u>Sobre o enredo Situação inicial</u> | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de uma moça, de seu tear mágico e de sua simples felicidade. |
| <u>Conflito</u> | <ul style="list-style-type: none"> • Momento em que a moça sente-se sozinha. |
| <u>Clímax</u> | <ul style="list-style-type: none"> • Momento em que a moça trancada no quarto mais alto do castelo começa a se sentir infeliz em satisfazer sem descanso os caprichos do marido ambicioso. |
| <u>Desenlace</u> | <ul style="list-style-type: none"> • Quando a personagem decide que seria melhor estar sozinha novamente. |
| <u>Desfecho</u> | <ul style="list-style-type: none"> • Desfaz todas as coisas criadas para atender os caprichos do marido e “destece” também o homem que a distanciou de sua vida simples e feliz. • Retorna à vida humilde. |

Quadro 1 – Análise do conto “A Moça Tecelã” realizada com os alunos

Fonte: Acervo da pesquisadora

O objetivo da análise foi oferecer uma situação que proporcionasse uma leitura mais crítica do texto. No momento desta atividade, foi muito importante a disposição dos alunos em grupos, pois dessa maneira eles puderam trocar ideias, complementar pensamentos e construir entendimentos, uma vez que cada um dos alunos/leitores interpreta os fatos de acordo com as suas vivências. Um dos aspectos mais relevantes é que os alunos, em situação dialógica, constituíram conhecimentos significativos sobre o gênero conto, pois

compreenderam a forma composicional, o conteúdo temático, o estilo deste gênero textual, bem como conseguiram estabelecer relação com outros textos.

Ao longo das atividades, houve uma identificação das alunas com a situação vivenciada pela personagem: uma moça humilde e solitária, dona de um tear mágico capaz de fazer e desfazer todas as suas necessidades. Mas, que um dia, para sua infelicidade, resolveu tecer um companheiro pensando que este lhe faria companhia. No entanto, o homem muito ambicioso, ao descobrir o poder do tear em nada mais pensou senão nos bens materiais que poderia facilmente obter. A moça, desiludida com o que um dia havia sido seu maior desejo, se viu tecendo e entristecendo, unicamente para satisfazer os luxos do marido. Diante de tamanha tristeza a personagem tomou uma atitude: resolveu desfazer a criação masculina e retornar à vida simples que lhe trazia doces lembranças.

Esta identificação marcou uma discussão sobre o foco narrativo escolhido pela autora e gerou uma proposta de adaptação do texto mudando o foco narrativo de 3ª pessoa para 1ª pessoa. A produção se deu individualmente. No caso desta vivência "A moça Tecelã", havia um combinado com leitores do 5º ano que seriam os interlocutores deste trabalho.

Para a produção desta outra linguagem, os alunos tiveram o cuidado em selecionar as partes do texto que seriam ilustradas e, neste processo, expressaram o diálogo que constituíram com a obra, pois ao excluir ou optar por determinado trecho para dialogar com um desenho, os alunos/autores se fizeram alunos/leitores para constituir a ligação entre as duas linguagens verbal/não-verbal e torná-la mista. Os traços artísticos das ilustrações revelaram a compreensão da própria produção textual.

Após o término da ilustração, os alunos se dedicaram à montagem dos livros para entregar aos leitores. Nesta última etapa, a maior preocupação dos alunos foi com a estética da obra. A escolha do formato, a técnica de montagem (colagem, encadernação, costura, com dorso/sem dorso, fios).

Ao longo deste estudo, acompanhei os diálogos criativos constituídos pelas atividades.

No primeiro momento da leitura escutada, muitos alunos sentiram dificuldades em estabelecer uma relação de sentido com o contexto apresentado pela narrativa. Já nos momentos posteriores, em contato com o texto escrito, foi possível notar que a relação de sentido leitor/narrativa começou a ser constituída. Tal relação pode ser estreitada no momento da análise, pois os alunos foram motivados a observar criticamente a constituição do texto, perceber o contexto da história e interpretá-lo.

Neste processo, todo o percurso dialógico foi importante para que os alunos pudessem tecer interpretações, pois puderam trocar informações, refletir sobre entendimentos e ler nas entrelinhas. É neste contexto que cada um pode perceber a sua voz e também a do outro.

Todo este processo dialógico texto/alunos/professora foi importante também à construção das imagens da narrativa, pois à medida que os leitores se tornaram mais íntimos da história, se sentiram capazes de expressá-la por outra linguagem e, até mesmo, de fazer parte dela.

Dessa maneira, os percursos de leitura (escutada, silenciosa e coletiva) contribuíram à compreensão deste processo, enquanto uma atividade complexa, pois em cada momento, a cada novo contato com a narrativa, os alunos já não eram os mesmos, pois pela linguagem e interação pelas

discussões com o grupo, a leitura ultrapassou o nível literal para a constituição de interpretações embrenhadas nas tramas da narrativa.

Nos processos dialógicos com o texto, interpretações são constituídas, olhares diversos são confrontados e experiências linguísticas são enriquecidas.

No momento em que os alunos realizaram a adaptação do texto escrito, alterando o foco narrativo para primeira pessoa, observei que a história não era mais de uma personagem feminina distante da realidade deles, pois ao assumir a proximidade com os problemas narrados, passaram a vivenciar cada um dos dramas da moça tecelã.

De acordo com Geraldi,

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas –se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história –se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. (GERALDI, 1993 p.166)

Ao longo deste projeto podem ser tecidas algumas observações: No percurso realizado com o estudo do texto “A moça tecelã”, os alunos construíram diversas aprendizagens, pois vivenciaram a leitura, a análise e a adaptação do texto que se transformou em um livro.

Todo o percurso motivou os alunos às produções realizadas, pois no contato reflexivo com o drama vivido pela personagem, foram tecidas as vozes dos alunos expressas na análise, na adaptação do texto escrito e na ilustração que dialoga com todo o processo de construção interpretativa.

No decorrer das atividades pude notar que o grau de intimidade com a história aumentava e neste crescente, os alunos foram envolvidos pelo enredo e transportados ao mundo literário proposto pela história.

Com esse grau de intimidade ao longo do projeto e a progressão do texto, os alunos começaram a fazer parte desta história. Neste percurso de trabalho, meus objetivos estavam para além dos moldes tradicionais de interpretação de texto (pergunta-resposta), pois considerava importante criar situações de envolvimento dos alunos com o texto, de maneira que estas situações pudessem mostrar para eles a complexidade do corpo textual, por isso na análise proposta, dispensei modelos de livros didáticos que, comumente, não advém da experiência de leitura. E foi na interação professora/alunos que as respostas foram se constituindo, e não por meio de uma relação fria entre ficha de leitura e alunos.

Apresentamos, nos parágrafos que seguem, a mostra do trabalho de uma aluna, no qual é possível observar a construção da interpretação, produzida pela leitura crítica, capaz de educar a sensibilidade para reconhecer os detalhes apresentados pela narrativa e, por meio da criatividade, representá-la na linguagem das imagens. Percebe-se, ainda, que a construção do sentido também se produz na interação do leitor com o texto, pois ao selecionar determinados trechos da história para serem ilustrados, a autora apresenta o processo interlocutivo constituído na relação texto/leitor.

No texto da aluna, a ser apresentado, é possível notar a relação de sentido e de pertencimento à história constituída entre texto/aluno, pois tanto nos trechos escritos quanto nas ilustrações é nítida a presença de um sujeito que dialoga com o texto, revira a linguagem e não apenas a representa.

Esta primeira vivência pode ser observada sob diversos aspectos, contudo, farei um recorte para reconhecer na práxis as vozes dos sujeitos.

Diante das inúmeras interações, constituídas nesta prática dialógica com a linguagem, é importante observar a relação de compreensão responsiva, construída ao longo do trabalho com o texto, pois durante a produção elaborada, no trato com o gênero textual, as interpretações do leitor são reveladas.

Segundo Bakhtin,

O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é um a compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2000, p.291)

A cada página escrita e ilustrada pela aluna são revelados detalhes importantes sobre a compreensão do texto, pois neste processo ativo e criativo, o leitor se posiciona diante do texto e nesta interação constitui o seu sentido.

Souza (1994, p.109), retomando as ideias de Bakhtin, afirma que:

Compreender é, portanto, opor à palavra do locutor uma contrapalavra. O sentido construído na compreensão ativa e responsiva é o traço de união entre os interlocutores.

A adaptação aqui apresentada revela muitos aspectos da união entre os interlocutores (aluna e texto), pois ao passar para o papel a narrativa estudada, seleciona, transforma e interpreta aquilo que lê.

Nos primeiros momentos, figuras 6, a aluna apresenta a situação inicial do conto retratando a simplicidade com que vivia a moça tecelã. As primeiras imagens utilizadas revelam sobre a proximidade da moça com a natureza, e já apresentam também a respeito do tear mágico, representado pela linha que tece os raios do sol. Na mesma figura 6, a aluna representa detalhes da casa

simples em que a moça vivia. São apresentados também o peixe e o leite, revelando novamente o poder do tear mágico que tece tudo aquilo que a moça necessita para sobreviver.

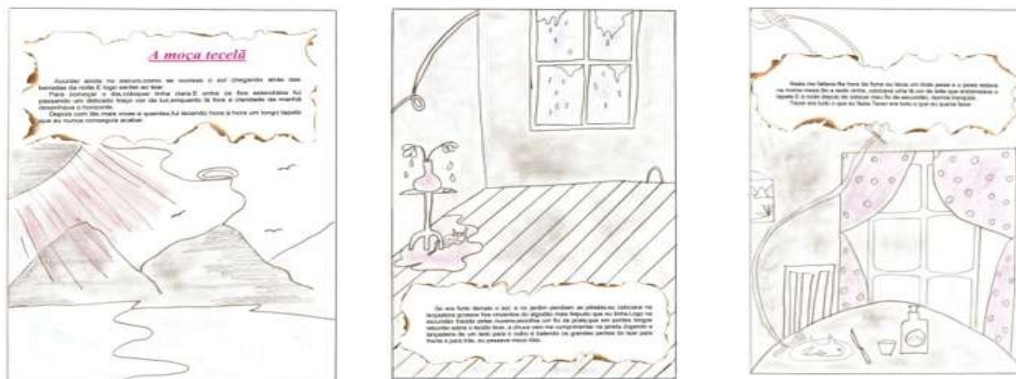


Figura 6 – Textos ilustrados com os pensamentos da aluna

Fonte: Produção de aluna

Na figura 7, a ilustração da moça é apresentada e, numa cena solitária, os pensamentos da personagem lhe fazem companhia. Neste momento, a ilustração, dialogando com o texto escrito, reflete o sentimento de solidão da moça tecelã e no desenho do coração, a decisão de tecer um marido carinhoso.



Figura 7 – Dialogando com o texto escrito

Fonte: Produção de aluna

Dando continuidade à história, a figura 8 apresenta uma ilustração masculina inacabada, revelando o texto escrito que compila nesta página. Neste momento, o desejo é tecido, mas a primeira aparição do marido já pode surpreender o leitor, pois como demonstram os textos, verbal e não-verbal, o homem aparece na vida da personagem mesmo antes de ser finalizado. E no caso do desenho, fica evidente o homem inacabado, pois os fios de linha que o teceram continuam germinando no seu sapato o que mostra o movimento da linha que o entremeava.



Figura 8 – Ilustração masculina inacabada

Fonte: Produção de aluna

Na figura 9 é apresentada uma cena romântica, antes sonhada pela personagem. No entanto, na cena seguinte são apresentadas pelo texto escrito, as atitudes ambiciosas do marido que mudou de comportamento quando descobriu o poder do tear.



Figura 9 – Cena romântica sonhada pela personagem

Fonte: Produção de aluna

Em diálogo com o texto escrito, para a construção do texto não-verbal, a aluna escolhe representar a cena (figura 10) com a ilustração de um palácio que significa uma das exigências do marido.



Figura 10 – Representação do palácio exigido pelo marido

Fonte: Produção de aluna

No momento posterior (figura 11), o texto escrito já anuncia a tristeza e decepção da personagem e, na ilustração, a aluna revela o semblante triste da moça presa na torre que ela mesma construiu. Tal tristeza é confirmada quando a moça, pela janela, recebe as ordens de seu marido que pensa apenas nos objetos luxuosos que pode conseguir.

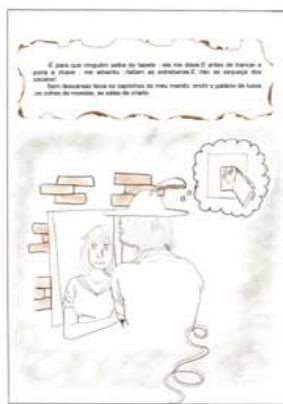


Figura 11 – Moça triste na janela recebendo ordens do marido

Fonte: Produção de aluna

Na figura 12, um enquadramento importante se constitui. O texto escrito é representado por uma ilustração em dupla dimensão. Neste momento é possível observar que a aluna transpôs para o papel uma cena muito comum das novelas, pois um mesmo momento é apresentado para o leitor de forma simultânea em dois quadros: a ação da protagonista subindo os degraus da escada para desfazer sua pior criação e o marido dormindo.

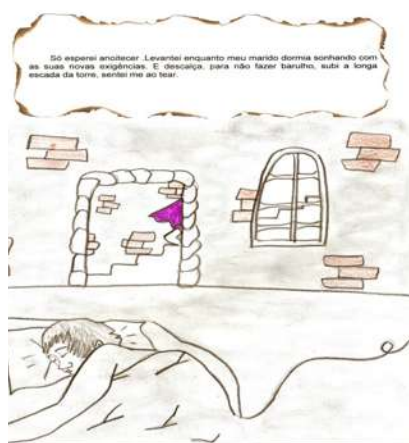


Figura 12 – Moça subindo os degraus da escada para desfazer sua criação

Fonte: Produção de aluna

Esta figura demonstra, de forma bastante evidente, a construção da relação dialógica entre texto/autor/leitor, pois a aluna em situação de autoria, na adaptação do texto, se preocupa em manter o diálogo com o leitor apreciador dos textos verbal e não-verbal.

O sentido dialógico desta cena é muito marcante, pois além da contrapalavra apresentada pela aluna/leitora nas imagens construídas, é possível observar, também, a constituição da aluna/autora, que consciente da circulação social de seu texto procura garantir a interação com o seu leitor, apresentando a ele a contextualização da cena.

Nas figuras seguintes o conto caminha para o seu desfecho e por isso na figura 13 a personagem, com semblante de felicidade, já começa a visualizar o retorno para a vida simples que tinha antes da chegada do marido.



Figura 13 – Início da visualização do retorno à vida simples

Fonte: Produção de aluna

A figura 14 apresenta a ilustração do marido, representada em dois desenhos, possibilita ao leitor observar a cena da moça destecendo o marido por meio do tear mágico, ao mesmo tempo em que revela a imagem triste deste que vê sua vida se acabar.



Figura 14 – Cena da moça destecendo o marido que a olha com olhar triste

Fonte: Produção de aluna

Para finalizar a adaptação, a aluna retoma na figura 15 a idéia de proximidade da personagem principal com a natureza já anunciada no início do conto e revela mais aspectos da leitura que fez desta história, pois evidencia

que o conto é cíclico, uma vez que a situação inicial é retomada ao final da história.



Figura 15 – Retomada de uma das cenas iniciais do conto

Fonte: Produção de aluna

Todo o projeto que resultou nesta adaptação foi importante para a formação da aluna/leitora/autora, pois nas diferentes situações de interação com o texto “A moça tecelã”, a aluna/leitora se envolveu com a história contada e construiu a sua contrapalavra no diálogo com o texto.

Este estudo possibilitou aos alunos ultrapassar os campos da utilização dos recursos linguísticos, pois foi além de um trabalho sobre a língua, (adequação vocabular, alteração do foco narrativo etc.), já que os alunos se revelaram enquanto sujeitos, que vivenciando a história se constituíram por ela e conduziram os fatos na busca do desfecho.

Dessa maneira, os educandos não foram apenas observadores de uma história distante, mas parte do diálogo, que é o próprio texto; e, como personagens, se firmaram numa atividade que denotou uma resposta de recontar a narrativa.

Para Bakhtin (2000, p.290) quando um ouvinte recebe e compreende um discurso, ele realiza uma atitude responsiva: “(...) ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc”.

3.3.2. Variedades linguísticas: (re)conhecendo o dinamismo da língua (2ª vivência)

A segunda vivência representa, de modo mais evidente, o trabalho dialógico com a linguagem, pois o estudo das variedades linguísticas pode proporcionar reflexões sobre o dinamismo da língua e conscientizar os alunos quanto à essa realidade linguística.

Entender que a língua não é uniforme, nem estática pode colaborar às reflexões das situações comunicacionais em sala de aula e fora dela, pois revelam aos falantes que eles são os responsáveis pela dinamização desta.

Não há língua que permaneça uniforme. Todas as línguas mudam. Essa é uma das poucas verdades indiscutíveis em relação às línguas sobre a qual não pode haver nenhuma dúvida (POSSENTI, 1997, p.38).

Considerar a diversidade linguística enquanto parte do conteúdo escolar é importante para que os alunos reconheçam nos trabalhos de sala de aula a proximidade entre escola/vida. E, este trabalho em sala também pode auxiliar na desconstrução de alguns preconceitos já instaurados nas relações sócio-comunicativas.

Estudar a vivência linguística é reconhecer a linguagem enquanto uma atividade dinâmica realizada pelos sujeitos que, em situações comunicativas, produzem discursos para interagir com os outros.

É reconhecer que as diversidades da língua são reflexos das atividades dos sujeitos com a própria língua, pois estes não são imutáveis, nem se encontram cristalizados e, por isso, modificam a língua em busca da interação. Isto porque a língua é um fenômeno muito complexo, pois envolve os sujeitos em situações reais de uso, com objetivos comunicacionais específicos.

Para que os sujeitos/alunos encontrem sentido nas práticas escolares, o contexto escolar deve considerar a complexidade linguística e proporcionar que os estudos sobre a linguagem se aproximem de situações de comunicação reais.

No caso do professor, para que este possa considerar a complexidade linguística é importante saber que as variedades da língua representam parte integrante da história dos sujeitos, e que estes fazem uso de enunciados embrenhados pelas variedades características de suas realidades linguísticas.

No ambiente de sala de aula, as diversidades são aproximadas e precisam ser consideradas como ponto positivo nas diferentes situações comunicativas escolares. Reconhecer as diversidades linguísticas e trabalhar com elas é uma maneira de proporcionar aos alunos conhecimentos sobre as variedades da língua, reflexões capazes de fazê-los entender, igualmente, a naturalidade destas variedades que revelam a dinamicidade da língua.

Do mesmo modo, podem compreender a importância da adequação vocabular, pois reconhecem que os dialetos usados pelos falantes em determinadas situações são inadequados.

Nestes estudos, os alunos além de refletir sobre o preconceito linguístico, podem verificar que tal atitude é fruto da ignorância e que toda variedade da língua deve ser respeitada como reflexo da linguagem na vida.

Compreender que todas as línguas convivem com diferenças influentes e apresentam variedades que podem ser: histórica, geográfica, social e estilística; é um passo importante para que os educandos observem a linguagem e a sua relação com a cultura, já que a constitui.

A variedade histórica apresenta as diferenças ocorridas ao longo do tempo em, pelo menos, dois estados decorridos de uma mesma língua.

O conhecimento de variantes históricas e seu reconhecimento por membros de uma comunidade, como pertencentes à língua que falam decorre em maior escala da modalidade que faz preservar o passado de um instrumento de comunicação. (CAMACHO, 1988, p.26)

A variação geográfica ocorre de uma região para outra, pois o dialeto predominante em uma região é diferente do dialeto de falantes de uma outra localidade geográfica. Neste caso, o uso do termo geográfico não está para as fronteiras físicas, pois não se pode dizer onde o uso de um determinado dialeto começa e termina.

Já na variação social os registros são dados pela convivência do sujeito com grupos sociais que influenciam seu repertório linguístico. Assim, fatores como grau de instrução, idade e sexo determinam diferentes usos da língua.

Por fim, a variação estilística está para as circunstâncias que o sujeito é exposto no momento do ato linguístico.

Reconhecendo a importância de trabalhos que reflitam a realidade linguística, propostas de reflexão com as variedades da língua foram apresentadas aos alunos. No contexto de sala de aula, selecionei alguns textos que abordam a dinamicidade da língua, pois representam suas variedades.

Dentre estes textos, “A entrevista” de Alexandre Azevedo, no qual o tema preconceito linguístico, que geralmente ocorre com os dialetos de menor prestígio social, utilizado por pessoas de menor poder aquisitivo, de regiões menos desenvolvidas, pôde ser abordado.

O preconceito linguístico não está presente apenas nas atitudes das pessoas, mas também nas instituições educacionais que, muitas vezes, não

reconhecem a verdadeira diversidade da língua e, por isso, tentam impor a norma padrão da língua aos alunos, como se essa fosse a única forma usada pelos milhões de brasileiros.

Igualmente, atitudes preconceituosas podem ser induzidas pelo próprio material didático.

É o caso da proposta de trabalho com o texto mencionado “A entrevista”, apresentada no livro didático “Linguagem, Criação e Interação 5ª Série”, que aborda o tema adequação vocabular e, de uma maneira muito nítida, promove ao longo da unidade a condução do leitor ao preconceito linguístico, desvalorizando o dialeto caipira diante do representado por um jornalista (moço da cidade).

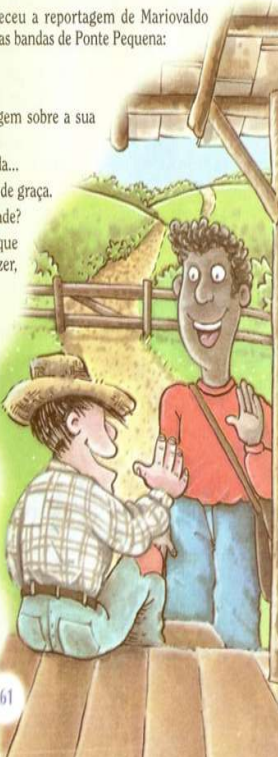
Como a imagem dada para o texto, bem como a própria diagramação deste são importantes para a análise, faz-se necessário a sua apresentação.

Assim, segue na figura 16, o texto e sua ilustração:

A entrevista

Foi mais ou menos assim que aconteceu a reportagem de Mariovaldo Lourenço com seu Durvalino da Silva, lá pras bandas de Ponte Pequena:

- Bom dia, seu Durvalino!
- Dia, seu moço.
- Estou aqui para fazer uma reportagem sobre a sua vida de lavrador, pode ser?
- Uai, só! Se eu num tivê que pagá nada...
- Não, não. Pode ficar tranqüilo que é de graça.
- Qué dizê que vô sai no jornal da cidade?
- Vai, sim senhor, mas primeiro terá que responder algumas perguntas que vou lhe fazer, certo?
- Óia, seu moço, é de graça mesmo?
- É, seu Durvalino, é de graça. Posso começar?
- Se fô de graça mesmo, pode.
- Onde o senhor nasceu?
- Nasci aqui mesmo em Ponte Pequena, sim senhô.
- Estado civil?
- Vô dizê umas coisa pro senhô, seu moço; esse negócio de política, eu não entendo não.
- Não é política não, seu Durvalino. Eu quero saber se o senhor é casado.
- Ah, bão! Pra lhe falá a verdade, sou, sim senhô, de paper passado e tudo. Tá lá a Conceição que num me deixa menti.



61

- Não é preciso comprovar, seu Durvalino, sua palavra basta. O senhor possui prole?
- Bão, seu moço, prole das grande eu num possuo não. Se o senhô oiá direito, pode vê que meu sítio é dos pequenininho, tá mais pra prolezinha mesmo, sim senhô.
- Desculpe, seu Durvalino, eu vou ser mais claro. O senhor possui filhos?
- Ah! Prole é fio?
- É, seu Durvalino.
- Antão eu possuo, sim senhô.
- Quantos?
- Óia, seu moço, eu num só muito bão das aritmética, não senhô. Mas tenho um punhado, sim senhô.
- Certo, mas eu preciso saber o número exato de filhos. O senhor me diga os nomes, que eu faço a soma, tá bem?
- Tá bão, sim senhô. Mas óia que é guri que num acaba mais!
- Não tem importância, seu Durvalino. Pode dizer.
- Sim senhô, seu moço. Bão, de fio hõmi, eu tenho o Valdi, o Valdemá, o Valdiano, o Valdo, o Vantuf e o Valenciano que a Conceição pariu o meis passado. E de fia muíé, eu tenho a Valdirene, a Valdivina, a Valdiciana, a Valquiria, a Valéria, a Valmeire e a Gertrudes, sim senhô.
- Puxa vida, treze filhos! Mas só por curiosidade, seu Durvalino, por que a Gertrudes tem nome totalmente diferente das demais!
- É que a Gertrudes é de criação, sim senhô. E óia que ela tá vieia e ainda sai muito leite das suas teta. Óia o Valdemá tirando leite dela lá!
- Quer dizer que a Gertrudes é aquela vaquinha ali?
- É, sim senhô. Nós trata ela como se fosse da famia.
- Então na verdade são doze filhos. O senhor é um herói, hein, seu Durvalino?
- Só não, seu moço. Eu só hõmi mesmo.
- Eu tô vendo, eu tô vendo. Como é que o senhor faz para sustentar tanta gente assim?
- Eu pranto, sim senhô. Nós cóie tudo que a terra dá. Na mesa num farta nada. E ainda tem a Gertrudes pra garanti os leite das criança, sim senhô.



62

- E o senhor se sente um homem feliz aqui no sítio?
- Pra falá a verdade, seu moço, sinto, sim senhô. Num farta nada, tenho minha terrinha, minha muíé, meus fio, minha Gertrudes. E óia que o Valdemá inda tá tirando leite dela, eu num falei pro senhô? Eta vaquinha das boa, só? O senhô num qué prová um tiquinho do leite dela?
- Não obrigado, seu Durvalino. Agora, pra terminar, vamos tirar uma foto da familia reunida, que é pra sair amanhã cedo no jornal, certo?
- Certo, sim senhô, seu moço! Ô Conceição, ô Conceição! Vai passá perfume e chama toda a gurizada, que nós vai tirá fotografia!
- Está todo mundo aí, seu Durvalino?
- Tá, sim senhô, seu moço.
- Ótimo, então lá vai!
- Pera! Peraí, seu moço. Tá fartando gente! Tá fartando gente!
- Está não, seu Durvalino. Eu contei, está todo mundo aí.
- Óia, seu moço, e o senhô acha que a Gertrudes ia ficá de fora! De jeito manera, sim senhô!



Alexandre Azevedo. *Que azar, Godofredo!* São Paulo, Atual, 1989.

Figura 16 – “A entrevista”, texto para estudo em sala de aula

Fonte: Azevedo (1999, p.61)

Na apresentação do texto as ilustrações demarcam o ambiente rural onde vive o entrevistado e as diferenças na caracterização dos personagens que, com roupas bem distintas, demonstram as diferentes realidades entre campo e cidade. O texto, marcado pelo discurso direto, ressalta a todo o momento as características dos dialetos dos personagens.

No entanto, de uma maneira muito marcada, o discurso do entrevistado (caipira) está associado a situações que induzem ao preconceito, pois desde o início do texto a marca do desfavorecimento econômico fica estampada no discurso do personagem rural, pois este se preocupa com o fato que a entrevista possa gerar algum tipo de custo para ele. E, ao saber que é de graça fica feliz e se alegra ainda mais pela possibilidade de sair estampado no jornal da cidade.

A simplicidade do personagem e a condição social são remetidas à atitudes que revelam a ignorância por parte do personagem caipira, que por se valer de um dialeto diverso do usado pelo jornalista, não compreende muitas das questões formuladas por este.

Retratar as diversidades linguísticas, propor reflexões sobre as diversas formas de falar em regiões diferentes é algo de extrema importância; contudo, é preciso cuidado com a promoção dos juízos de valor associada a estas situações. No caso desta narrativa, o preconceito é estimulado a todo o tempo, pois ao relacionar o caipira com uma posição de desprestígio, tanto econômico quanto intelectual, o leitor deste texto poderá identificar o sujeito do ambiente rural como alguém ignorante, que não possui cultura, e mais, que a linguagem usada por ele é errada, pois não entende o dialeto padrão e nem se faz

entender. Dessa forma, este texto deixa de falar da língua e dá lugar para estereotipar quem está falando a língua.

Para evitar esta situação preconceituosa apresentada pelo texto, o autor do livro didático deveria tratar das variedades enquanto algo rico e dinâmico e não como algo prejudicial às situações comunicacionais.

Em situação escolar, o sujeito deve aprender a norma culta da língua, mas também deve saber da existência dos diversos dialetos e reconhecer que a norma culta, apesar de seu prestígio, não deixa de ser também uma variedade.

Sobre o preconceito linguístico, apresenta Bagno que,

Se dizer Cráudia, praca, pranta, é considerado “errado”, e, por outro lado, dizer frouxo, escravo, branco, praga é considerado “certo”, isso se deve simplesmente a uma questão que não é linguística, mas social e política – as pessoas que dizem Cráudia, praca, pranta pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que elas falam sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada ‘feia’, ‘pobre’, ‘carente’, quando na verdade é apenas ‘diferente’ da língua ensinada na escola (BAGNO, 1999, p.42).

Com relação a este estudo, o que se percebe é que o contexto apresentado pela narrativa levou aos entendimentos preconceituosos com relação ao personagem caipira, pois após a leitura do texto o leitor pode concluir que o dialeto usado por pessoas como seu Durvalino impede a comunicação entre as pessoas e que, por isso, é errado o seu uso.

Apesar de o autor do material didático evidenciar que o objetivo do estudo deste texto é abordar a respeito da adequação vocabular, torna-se possível compreender, também, que há um abismo entre o objetivo e o objeto (texto) apresentado, ao optar pela demonstração de um dialeto regional,

característico de um grupo de pessoas, que representa a cultura, a vivência dessas pessoas. Não é essa característica linguística capaz de revelar a ignorância de um povo, ou de apresentá-lo enquanto personagens ingênuos e “burros”; pelo contrário, o dialeto de um povo não pode ser desconsiderado para que haja imposição da variedade de prestígio.

No caso da proposta deste material, acredito que o mais importante é verificar a existência de diversas maneiras de se comunicar, revelando a complexidade de cada uma delas. O texto escrito representa a fala dos personagens e, desta forma, as variedades são apresentadas, logo, o autor do livro didático tem como explorar a riqueza destas variedades e não colocá-las em situação de comparação qualitativa.

Após a apresentação da narrativa, a proposta equivocada se complementa com cinco questões que induzem o aluno/leitor à conclusão de que o dialeto utilizado pelo caipira é um desvio da língua que deve ser evitado, pois representa um erro linguístico. Seguem as questões, que para melhor visualização da respostas, além da imagem destas também há a transcrição abaixo:

- Qual(is) seria(m) o(s) motivo(s) de serem diferentes as falas de Mariovaldo e de seu Durvalino? Provavelmente, as falas de Mariovaldo e seu Durvalino são diferentes por eles pertencerem a grupos sociais e regionais distintos. Mariovaldo seria morador de um centro urbano ao passo que seu Durvalino residiria na zona rural.
- Por que o entrevistado não compreendeu as perguntas sobre seu estado civil e sobre sua prole? O entrevistado não compreendeu as perguntas que lhe foram feitas porque o repórter usou uma linguagem diferente da que seu Durvalino conhecia e usava.
- Qual foi a conseqüência do fato de seu Durvalino não ter compreendido as perguntas? Pelo fato de não ter compreendido as perguntas, as respostas dadas foram totalmente inadequadas.
- Que atitudes de Mariovaldo teriam evitado essa confusão? Se Mariovaldo tivesse adequado sua linguagem de modo que o entrevistado pudesse entendê-lo claramente, não teria ouvido respostas que não condiziam com as perguntas.
- Qual seria a intenção do autor ao produzir esse texto? O autor estaria tentando mostrar que muitas vezes as pessoas não conseguem entender-se por não adequarem sua linguagem à linguagem da outra.

Figura 17 – Questões sobre o texto “A entrevista”

Fonte: Azevedo (1999, p.63)

Todas as questões propostas levam o leitor à construção de pensamentos negativos a respeito da variedade linguística utilizada pelo personagem caipira e à valorização da linguagem usada pelo jornalista representante da norma culta da língua. E as respostas propostas pelo autor do livro confirmam o preconceito inculcado nas perguntas.

As questões apresentadas não ressaltam uma realidade de qualquer língua que é a variedade, mas sim precisam que os falantes façam mudanças na maneira de falar para que haja comunicação.

É grave pensar que o aluno, em contato com o texto e os seus questionamentos, será levado a pensar em juízos de certo e errado para as diferentes variedades, por não ser estimulado a refletir uma realidade linguística complexa, que não diz respeito apenas ao homem do campo e ao da cidade, ou ao rico e ao pobre.

Motivada pelos equívocos linguísticos como os apresentados por este texto, e percebendo na realidade de sala de aula a presença de atitudes preconceituosas com relação aos dialetos dos falantes de outras regiões, assim como a vergonha pelo uso do dialeto caipira da região interiorana de Piracicaba-SP, senti a necessidade do estudo a respeito das variedades da língua e sobre o preconceito linguístico.

O início do estudo exigiu alguns esclarecimentos a respeito dos termos linguísticos (dialeto, variedade, preconceito linguístico). A partir daí, os alunos tiveram contato com alguns textos para demonstrar a existência das variedades linguísticas: histórica, geográfica, social e estilística.

Para a compreensão de que a variação histórica se refere às mudanças que ocorrem na língua com o passar do tempo, foi utilizado o texto de Carlos

Drummond de Andrade (1962), pois este apresenta inúmeras palavras desconhecidas aos jovens. Apresenta, também, alguns arcaísmos, o que comprova a mudança da língua com o passar do tempo.

Antigamente as moças chamavam-se mademoiselles, eram todas mimosas e muito prendadas. Não faziam anos: colhiam primaveras, em geral dezoito. Os janotas, mesmo não sendo rapagões, faziam-lhes pé-de-alferes, arrastando a asa, mas ficavam longos meses debaixo do balaio. E se levavam tábua, o remédio era tirar o cavalo da chuva e ir pregar em outra freguesia. As pessoas, quando corriam, antigamente, era para tirar o pai da forca, e não caíam de cavalo magro. Umas jogavam verde para colher maduro, e sabiam com quantos paus se faz uma canoa. O que não impedia que, nesse entrementes, esse ou aquele embarcasse em canoa furada. (...) Os mais jovens, esses iam ao animatógrafo, e mais tarde ao cinematógrafo, chupando balas de alteia. Ou sonhavam em andar de aeroplano.

Carlos Drummond de Andrade

Quadro 2 – “Antigamente”

Fonte: Drummond de Andrade (2007, p.159)

Para a compreensão do texto foi construído um glossário apresentado no quadro 3:

| | | |
|----|------------------------------|--|
| 1 | mademoiselle | senhorita (foi hábito no Brasil dirigir-se a moças com essa expressão francesa). |
| 2 | colher primaveras | fazer aniversário |
| 3 | janota | rapaz elegante, bem vestido |
| 4 | fazer pé-de-alferes | galantear, namorar |
| 5 | arrastar a asa | cortejar, paquerar |
| 6 | ficar debaixo do balaio | ficar à espreita de , à espera |
| 7 | levar tábua | ser recusado |
| 8 | tirar o cavalo da chuva | desistir |
| 9 | pregar em outra freguesia | partir para outra |
| 10 | tirar o pai da forca | ter pressa |
| 11 | cair de cavalo magro | sair-se mal |
| 12 | nesse entrementes | nesse meio tempo |
| 13 | embarcar em canoa furada | sair-se mal |
| 14 | animatógrafo e cinematógrafo | cinema |
| 15 | altéia | substância de sabor adocicado |

Quadro 3 – Glossário com o significado das expressões do texto

Fonte: Drummond de Andrade (2007, p.161)

Ao observar o texto e o glossário, os alunos identificam a língua com algo dinâmico, que por ser utilizada por seres vivos, sujeitos em constante interação, com o passar do tempo fazem mudanças. E conhecer tais mudanças é importante para a comprovação de tal dinamicidade. É importante salientar que as formas linguísticas retomam um contexto específico no tempo e no espaço, pois representam as formas de expressão utilizadas pelas pessoas em determinada época.

No estudo sobre a variação geográfica, pude falar com maior pertinência sobre o assunto, pois a maioria dos alunos é piracicabana, portanto, fazem uso do dialeto caipira, característico da região. Para este trabalho produzi com os alunos um estudo crítico sobre a letra da música de um grupo musical piracicabano e também fizemos uma reflexão sobre a reportagem do jornal local sobre o fato de os jovens sentirem vergonha do dialeto usado na região.

➤ Estudo com a música Raízes

| Raízes |
|---|
| Não tenha vergonha de falar errado |
| Não tenha vergonha de puxar o “R” |
| Não tenha vergonha de ser caipira |
| O nosso orgulho é morar em Pira. |
| Raízes, Raízes |
| Raízes Caipiracabanas |
| Raízes, Raízes |
| Raízes Caipiracabanas. |
| Tem gente que não gosta e tira sarro, |
| só porque nós fala rápido e sem intervalo |
| Mas o importante é que nós se entende |
| Seja lá do Centro ou da Vila Rezende. |
| Raízes, Raízes |
| Raízes Caipiracabanas |
| Raízes, Raízes |
| Raízes Caipiracabanas. |

Quadro 4 – “Raízes”: música estudada para observar a variação geográfica

Fonte: CD da Banda “Mazzaropi contra o crime” (2004)

Neste estudo, é possível observar a música e a intenção da banda em defender o dialeto piracicabano, mas salientei que, talvez por ignorância, a banda fez uso de ideias preconceituosas, pois logo no primeiro verso é possível verificar que a canção apresenta conflitos em sua composição, pois a frase: “Não tenha vergonha de falar errado” demonstra uma compreensão equivocada sobre o dialeto caipira, pois o compreende enquanto um erro e não como uma diferença desprestigiada.

➤ Estudo da reportagem: “Jovens gostam, mas disfarçam o sotaque”.



Figura 18 – Texto usado para estudo do dialeto caipira e preconceito linguístico

Fonte: Menezes (2003)

Ainda falando da variedade regional, destaco o texto jornalístico (figura 18) com o qual os alunos puderam se identificar em muitos aspectos, pois assim como muitos deles, a reportagem apresenta jovens de uma escola estadual de Piracicaba que retratam a vergonha que sentem de usar o dialeto “caipiracicabano”.

O momento do estudo deste texto foi bastante interessante para que os alunos pudessem se reconhecer enquanto participantes ativos da cultura da sociedade em que vivem, pois compreendendo a língua como um bem cultural, puderam reconhecer que o dialeto caipira não é feio, muito menos errado, mas sim, diferente e que marcar esta diferença só faz ressaltar a diversidade existente em toda comunidade linguística.

Envolvidos em um diálogo com o texto e com os colegas de classe, os alunos puderam refletir situações comuns e confidenciar atitudes preconceituosas já sofridas por fruto da ignorância de falantes que fazem uso de dialeto de prestígio e que, por isso, sentem-se no direito de menosprezar a variedade utilizada por pessoas socialmente desprestigiadas.

➤ Estudo da crônica “Dois Bons Filhos” de Murilo Mendes

Para o estudo da variação social trabalhei com uma crônica que demonstra a diferença de idade entre os personagens, como um fator determinante para os diferentes usos da língua.

Outro dia um senhor de cinquenta anos me falava da mãe dele mais ou menos assim:

-Se há alguém que eu adoro neste mundo é minha mãezinha. Ela vai fazer 73 anos no dia 19 de maio. Está forte, graças a Deus e muito lúcida. Há 41 anos que está viúva, papai, coitado, faleceu muito moço, com uma espinha de peixe atravessada no esôfago: pois não há dia em que mãezinha não se lembre dele com um amor tão bonito, com um respeito...(…)

Deu-se que no mesmo dia encontrei um rapaz de dezoito anos, que me contou mais ou menos assim:

- Velha bacaninha é a minha. Quando ela está meio adernada, mais pra lá do que pra cá, ela ainda me dá uma broncazinha. Bronca de mãe não pega, meu chapa. Eu manjo ela todinha: lá em casa só tem bronca quando ela encheu a cara demais. A velha toma pra valer! Ou então foi um troço em que eu não meto a cara. Que que eu tenho com a vida da velha? Pensa que eu me manco. Quando ela ta de bronca, o titio aqui já sabe: tacho três equanil. É batata. Daí a pouco ela fica macia e vai soltando o tutu (...)."

Quadro 5 – Dois Bons Filhos: texto para estudo da variação social

Fonte: Mendes apud Camacho (1988)

No quadro 5, a diferença de idade é nítida, mas não a única causa das diferenças dos discursos linguísticos, pois nota-se também que os falantes pertencem a meios socioculturais distintos.

Refletir sobre a existência da variedade social, particularizando a questão da faixa etária, é importante para que os alunos identifiquem neste estudo pertinência com a realidade linguística que os cerca, pois enquanto jovens, geralmente fazem uso de um dialeto específico que os caracteriza e os distancia do diálogo com as demais faixas etárias.

Para abordar sobre a variação estilística, realizei comentários orais principalmente sobre a linguagem formal e informal utilizadas pelos falantes em situações de comunicação específicas. Salientei que estas variantes da linguagem podem ser observadas em um mesmo indivíduo conforme as circunstâncias em que este se encontra.

Dando continuidade ao percurso de estudos sobre as variedades linguísticas e procurando desenvolver a práxis, propus aos alunos a produção de um dicionário que demonstrasse as variedades da língua portuguesa. A partir daí, nos grupos, os alunos coletaram materiais necessários e selecionaram as palavras que fariam parte do dicionário. A maioria dos grupos

se concentrou em termos relativos às variações sociais (faixa etária) e regionais.

Durante o processo de produção, os alunos puderam refletir sobre a função social de um dicionário, que é apresentar as palavras que fazem parte da comunidade lingüística, e perceberam que algumas das palavras usadas por eles já se encontram dicionarizadas, mas a maioria delas ainda sobrevive apenas nos discursos orais. Diante disso, a necessidade de produzir um dicionário que contemplasse dialetos regionais e dos jovens significava dinamizar ainda mais a língua e possibilitar situações de comunicação antes impedidas pela incompatibilidade de dialetos.

Após pesquisa e seleção das palavras e de seus significados, os alunos planejaram a apresentação do material, pensando no leitor, que buscaria neste, o sentido para as palavras procuradas.

Quanto à organização do material, as palavras foram colocadas em ordem alfabética. E os alunos/autores tiveram o cuidado de disponibilizarem um espaço em branco para possíveis inserções de novos vocábulos, em cada uma das páginas confeccionadas.

O produto final representa o próprio movimento da linguagem que, utilizada por falantes dinâmicos em situações de interação comunicativa, apresentam uma variedade de palavras que inserida em um contexto mais amplo, revela a complexidade lingüística.

Formular um dicionário a respeito de palavras ainda não dicionarizadas oficialmente significa ter um olhar de preocupação para a interação entre os falantes e reconhecer que o não-conhecimento dos termos usados pelos

jovens, por exemplo, pode dificultar, ou até impedir a comunicação entre os falantes.

Observando o dicionário digitalizado pelos alunos (figura 19) é possível entender esta prática com a linguagem enquanto uma atividade dialógica, pois representa o movimento da língua que, com o passar do tempo ou de acordo com o distanciamento entre regiões, se modifica. O dicionário representa o sujeito, seus usos, as formas linguísticas usadas por ele e a cultura deste que nas interações se constitui e compõe o outro.

De acordo com Bakhtin, o sujeito não pode ser desconsiderado de sua realidade social e a língua é parte constitutiva do sujeito.

O estudo da palavra proposto por este estudo afirma a concepção teórica de que a palavra além de ser um instrumento da consciência, é também espaço privilegiado da criação ideológica.

Para o autor russo,

É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda a criação ideológica, seja ela qual for. (BAKHTIN, 1981, p.37)

No caso do estudo sobre as variedades linguísticas, entre outros aspectos, destaca-se, portanto, que os sujeitos/alunos puderam vivenciar neste processo, atividades, que por considerarem a dinamicidade da língua, entendem que ao longo da história os sujeitos agem sobre os recursos linguísticos para adequá-los às situações de comunicação.

Compreender a linguagem como um processo histórico e ideológico é perceber o sujeito parte indissociável desta. E no percurso estudado, desde os

textos que abordavam a respeito das diversas variedades até a construção do dicionário, o entendimento a respeito da linguagem e dos usos linguísticos amadureceram a ideia de que é nas relações interpessoais e nos discursos que os sujeitos se constituem.

Penetrar no mundo das palavras apresentadas pelo dicionário permite ao leitor entrar em contato com a história de uma região ou de um grupo social específico que faz uso de determinadas formas linguísticas para se expressar e marcar a sua cultura e a sua história. Ser leitor do dicionário é interagir com as diferentes vivências e tornar parte delas, é expor-se à diversidade e, no diálogo com elas, também se constituir.

Para ilustrar mais uma possibilidade de prática dialógica com a linguagem, apresento a seguir um dos dicionários produzidos pelos alunos em contexto de sala de aula. Estes materiais foram disponibilizados para consulta e circulação entre os demais alunos.

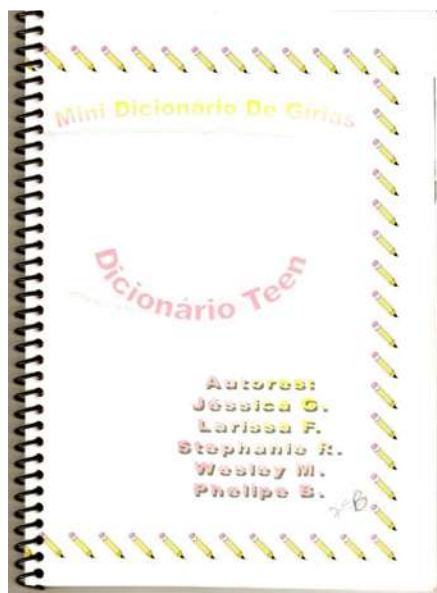


Figura 19 – Capa do dicionário de variedades linguísticas

Fonte: Produção de alunos

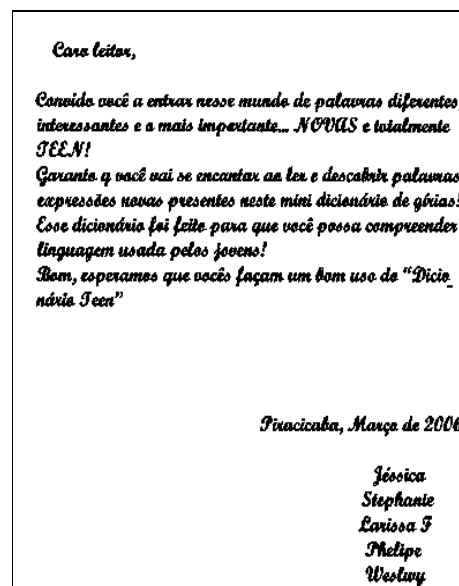


Figura 20 – Apresentação do dicionário de variedades linguísticas

Fonte: Produção de alunos

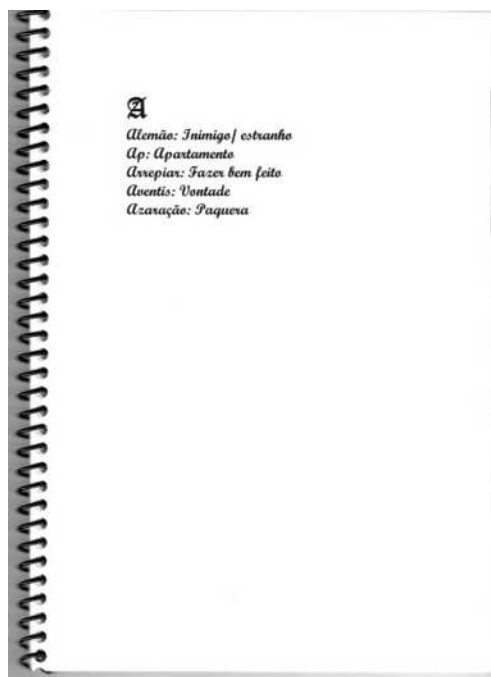


Figura 21 – Página interna do dicionário de variedades lingüísticas - A

Fonte: Produção de alunos



Figura 22 – Página interna do dicionário de variedades lingüísticas - B

Fonte: Produção de alunos

Nas figuras 20, 21 e 22 são apresentadas as primeiras páginas de um dos dicionários produzidos pelos alunos. Neste caso é abordada a variedade utilizada pelos jovens.

Na capa (figura 19), os autores têm o cuidado de nomear o material pesquisado especificando, por meio da palavra “teen”, sobre o conteúdo abordado no dicionário.

Na figura 20, os autores dialogam diretamente com o interlocutor que neste dicionário vai encontrar o sentido das palavras usadas pelos mais jovens.

Nas figuras 21 e 22 são apresentadas, em ordem alfabética, as palavras pesquisadas que representam o dialeto dos jovens. Nestas páginas há espaços em branco para que novas palavras possam compor o material, pois segundo

seus autores por representar a linguagem viva utilizada por sujeitos sócio-históricos em constante transformação necessita de muitos espaços livres para o preenchimento das mudanças, dos novos vocábulos criados para atender às diferentes situações em que os usuários da língua se encontram.

3.3.3. Relato de experiência vivida: no trabalho com a reescrita, reflexões em busca da produção textual (3ª vivência)

Entender o aluno como produtor de textos é compreendê-lo como participante ativo do diálogo com a linguagem.

Esta terceira vivência também pode ser caracterizada como um trabalho dialógico com a linguagem, pois envolve os educandos em práticas reflexivas de produção e reescrita textuais.

Este estudo foi inspirado pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo do ano de 2008 - (6ª série), que apresentava como orientação aos estudos de Língua Portuguesa o trabalho com o gênero relato de experiência vivida.

Optei por desdobrar o estudo proposto e ampliá-lo para que este pudesse representar uma vivência de sujeitos que na prática textual constituem relações de sentido pela linguagem. Para a realização do estudo, desenvolvi com os alunos uma verificação do termo “relato” e de acordo com o dicionário Aurélio, foi possível concluir: “relato: sf.1.Relação. 2.Descrição dum fato, dum estado de espírito,etc”

Percebendo o distanciamento entre a definição e as características deste gênero, propus a construção coletiva da definição do gênero relato de experiência vivida. E a versão final definiu o texto da seguinte maneira:

“Relato de experiência vivida é um texto em que o autor descreve um fato que ocorreu em sua vida”. (diário de campo)

Mais minuciosamente apresentei outras características do relato de experiência vivida para que desta maneira os alunos obtivessem detalhes a respeito do gênero estudado.

Salientei que este gênero apresenta uma linguagem subjetiva (em 1ª pessoa); conta um fato ocorrido na vida do autor do texto; possui marcas de temporalidade (uso de verbos no passado) a fim de indicar ao leitor que está sendo relatada uma experiência já vivenciada. O gênero apresenta ainda detalhes a respeito do fato ocorrido para que o leitor do texto se contextualize.

Após uma primeira referência a respeito da forma composicional do relato, apresentei um exemplo deste gênero textual. Com o texto “David, um ativista do Grupo Cultural Força Ativa”, os alunos puderam identificar as características do gênero já apresentadas.

a) David, um ativista do Grupo Cultural Força Ativa (Relato 1)

Texto 4 – David, um ativista do Grupo Cultural Força Ativa

Eu perdi meu pai há alguns anos e isso mexeu comigo. Ele foi vítima de um latrocínio aqui na Cidade Tiradentes, roubaram e mataram meu pai. Isso me criou um espírito de vingança. A minha sorte é que nessa época tinha alguns amigos que já estavam na área da militância e estavam sempre ali comigo: “vamos lá David, é legal você participar das atividades do Força Ativa...”. Quando eu comecei a participar foi uma vitória, eu pensava: “caramba, eu estou dando uma oficina para outros jovens, eu poderia estar talvez num outro caminho!”. E foi legal que, depois de entrar no Força Ativa, eu conheci uma pessoa que me falou: “David, foi fulano que matou seu pai. Ele está lá agora, no fliperama. A arma está aqui, na hora que você quiser a gente dá uma passada lá”. Foi legal que isso aconteceu depois que eu já estava nesse caminho da militância. Se fosse antes, tenho certeza que eu não teria pensado duas vezes em me vingar. Eu preferi não saber quem era. Ainda fui requisitado outras duas vezes: “pô, teu pai, cara, você tem que ir lá...”. Mas aí o pensamento veio na família, na minha mãe, minhas irmãs, e eu já tinha um entendimento maior... Através do Força Ativa eu pude entender que essa pessoa que assassinou o meu pai não é o verdadeiro culpado. O verdadeiro culpado é o sistema capitalista.

DUARTE, Neide. *Frutos do Brasil: histórias de mobilização juvenil*. São Paulo: Aracati-Agência de Mobilização Social, 2006. pp. 58 e 59.

Figura 23 – Relato da História de David

Fonte: Duarte (2006,p.58-59)

O meu objetivo com o estudo do gênero não findava com o reconhecimento das características deste. Por isso, propus outras observações sobre o texto. E para realizar tais observações, os alunos, em grupos, responderam aos seguintes questionamentos:

*Quem escreve o relato?

*Qual a finalidade dessa escrita?

*Qual o tema apresentado no relato lido?

*Como vocês reconhecem que o texto lido é um relato de experiência?

*O relato lido motivou vocês a quererem saber mais sobre o tema tratado?

*Quais as impressões do grupo sobre o relato lido?

Depois da verificação das respostas, os grupos foram estimulados para a realização de uma análise do texto. Neste momento, os alunos foram orientados a reconhecer alguns elementos:

1-pessoas envolvidas na história de David (sobre quem ele fala? Quem participa diretamente das decisões dele?).

2-marcas de fala do personagem - protagonista.

3-marcas de fala de outros personagens.

Dando continuidade ao estudo e ampliando as possibilidades de trabalho com a linguagem, iniciei um estudo a respeito da relação entre a notícia (gênero já estudado no 1º bimestre), e o relato de experiência vivida. Para a realização do estudo dos gêneros fiz uso de uma notícia apresentada pelo Caderno do Professor (Situação de Aprendizagem 3: Notícias de Jornal e Contexto Comunicativo).

b) Cães e gatos superam o número de filhos (Relato 2)



Figura 24 – Notícia sobre animais que superam filhos

Fonte: Folha de São Paulo (2005, C7).

Depoimentos na Folha de São Paulo: “Custo para criar uma criança faz com que famílias optem por animais”.

July, Princesa, Bingo, Laica, Negão, Nana e Lua são os “filhos mais novos” da motorista de transporte escolar Roseli de Souza Almeida, 47. Como muitas mães paulistanas, Roseli parou de ter filhos na década de 90 e, desde então, não pára de criar cachorros. “Depois que a gente tem filho, vê como é bom ter cachorro”, conta. A mais nova, Lua, tem apenas um ano e meio.

Seus dois filhos, Nathália, 17, e Rafael, 20, gostam das companhias e ajudam a mãe a cuidar dos sete animais. “Eles sempre estão do seu lado. Se você fica triste, eles percebem e ficam perto; se você chega tarde, eles o recebem abanando o rabo”, afirma Roseli.

Ela conta que não teve mais filhos por conta das altas despesas e da dificuldade que há em educar uma criança.

Questionada se tem vontade de criar mais cachorros, Roseli diz que sim caso tivesse mais espaço em casa. Já filhos, “iria pensar muito”, responde.

São muitas as famílias que possuem mais cães que filhos em São Paulo. Em alguns bairros, a impressão é de que o número de cachorros e gatos já ultrapassa o de crianças. Esse, no entanto, é um cálculo difícil de fazer porque nem todos os animais domésticos possuem o Registro Geral do Animal (RGA), feito pelo Centro de Controle de Zoonoses da Prefeitura. Segundo Elizabete Aparecida da Silva, veterinária do Centro de Controle e Zoonoses, o número de RGAs é de 329 mil.

Ela afirma, no entanto, que a estimativa é de que haja um cão para cada sete habitantes, e um gato para cada 46 habitantes

em São Paulo. Se essa estimativa estiver correta, trata-se de uma população de 1,5 milhão de cães e de 297 mil gatos em 2004.

Na casa da artista visual Andrea Costrakazawa, 34, ela, seu marido e a sua única filha, de 10 anos, dividem o espaço com dois cachorros e três gatos. Já a jornalista Mari Maellaro, 37, tem dois filhos e quatro cachorros e pretende aumentar a família canina. “Cachorro é mais fácil de cuidar do que de filho. Não se tem que pagar escola nem roupa, nem vai para balada e volta tarde. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2005, C7).

Antecipando o estudo textual, elaborei em conjunto com os alunos, um quadro comparativo entre os dois gêneros: notícia e relato a fim de verificar as semelhanças e diferenças entre ambos.

| CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO NOTÍCIA | CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA |
|---|---|
| Apresenta lide: O que aconteceu? Quando? Onde? Com quem? Por quê? | Linguagem subjetiva, detalhada e envolve sentimento. |
| Linguagem objetiva. | Foco narrativo em 1ª pessoa |
| Apresenta informações a respeito de algum fato / acontecimento. | O narrador conta um fato que ocorreu em sua vida |

Quadro 6 – Quadro comparativo entre os gêneros notícia e relato de experiência vivida.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Em momento posterior, apresentei aos alunos uma proposta de hibridização do gênero. Para isso, os alunos tinham que transformar a notícia para o gênero relato de experiência vivida. Para desenvolver este trabalho, cada grupo ficou responsável pelo desenvolvimento de um texto coletivo. Para a produção textual, os alunos adaptaram a notícia “Cães e gatos superam o números de filhos” para um texto pessoal, em primeira pessoa em que Roseli, retratava a sua história de vida.

No percurso da produção textual, os textos passaram por diversas versões até que se chegasse à final (que ainda suscita continuidade).

A primeira versão produzida por cada um dos grupos foi apresentada para a sala, utilizando o recurso “data show” para que os leitores pudessem acompanhar a produção. Após o primeiro contato com todos os textos, cada grupo recebeu um número de cópias do texto de outro grupo. Dessa maneira, cada grupo pode dialogar com o texto de outro grupo da sala. Nesta dinâmica, os alunos se colocaram como autores e leitores de texto.

No momento da leitura, os alunos foram orientados à observação de alguns aspectos referentes à produção do texto e, conscientes de um momento de diálogo posterior, se empenharam para apresentar aos autores, apontamentos que auxiliassem no processo de produção de um texto mais coerente.

Esta proposta colocou os alunos numa situação de leitores/críticos/autônomos, pois só me coloquei à disposição deles para as orientações necessárias, sendo que todo o percurso de diálogo crítico com o texto foi constituído coletivamente pelos grupos. E este momento foi fundamental para que os alunos pudessem perceber a relação entre autor/texto e leitor.

Para a realização dos apontamentos alguns itens foram observados:

1-Pontuação.

2-Erros ortográficos.

3-Adequação do título ao texto.

4-Problemas de sentido (incoerência).

5-Intervenções diretas ao texto.

6-Observações gerais para a orientação da reescrita.

Alguns combinados foram necessários para que as marcações dos apontamentos dialogassem com a legenda criada para o item analisado. Com relação ao primeiro item (pontuação), os alunos leitores deviam anotar a falta de pontuação ou a pontuação inadequada ao texto.

No segundo item (ortografia), os leitores deviam estar atentos às palavras que não estavam escritas ortograficamente corretas e que precisavam ser ressaltadas com um traço vermelho para uma posterior correção.

No terceiro (título), os leitores deviam mencionar sobre a adequação do título ao texto produzido. Neste momento, o diálogo podia apresentar críticas, elogios e até sugestões.

No quarto item (problemas de sentido), os alunos/leitores deviam apresentar sobre os trechos dos textos que apresentavam problemas de sentido. Nesta etapa, os leitores sinalizavam o trecho que estava com sua constituição linguística inadequada.

No último tópico (Intervenções diretas ao texto), os alunos/leitores podiam apresentar sugestões para promover alterações de elementos linguísticos mais adequados ao texto, ou ainda apresentar questionamentos para auxiliar no processo de reformulação textual.

Após a realização da leitura analítica, o grupo colocou em uma transparência todos os apontamentos produzidos. Posteriormente, apresentaram oralmente as impressões obtidas. No momento da apresentação oral, alunos/leitores e autores dialogaram para trocar impressões e ideias.

Durante a apresentação das transparências, o texto analisado podia ser visualizado pela sala por meio do “data show” . Tal visualização propiciou que o diálogo sobre a produção textual fosse ampliado, pois os demais alunos

também se posicionaram (discordando, dando sugestões etc) diante das impressões apresentadas pelo grupo de leitores.

Nesta prática dialógica, alguns papéis foram assumidos e o que se observou foi os alunos agindo enquanto autores e leitores que interagem em busca de um trabalho reflexivo sobre a organização textual, objetivando adequar o texto para a comunicação real, com leitores críticos e presentes.

c) No trabalho com o texto: a realização da prática dialógica - 1ª Versão

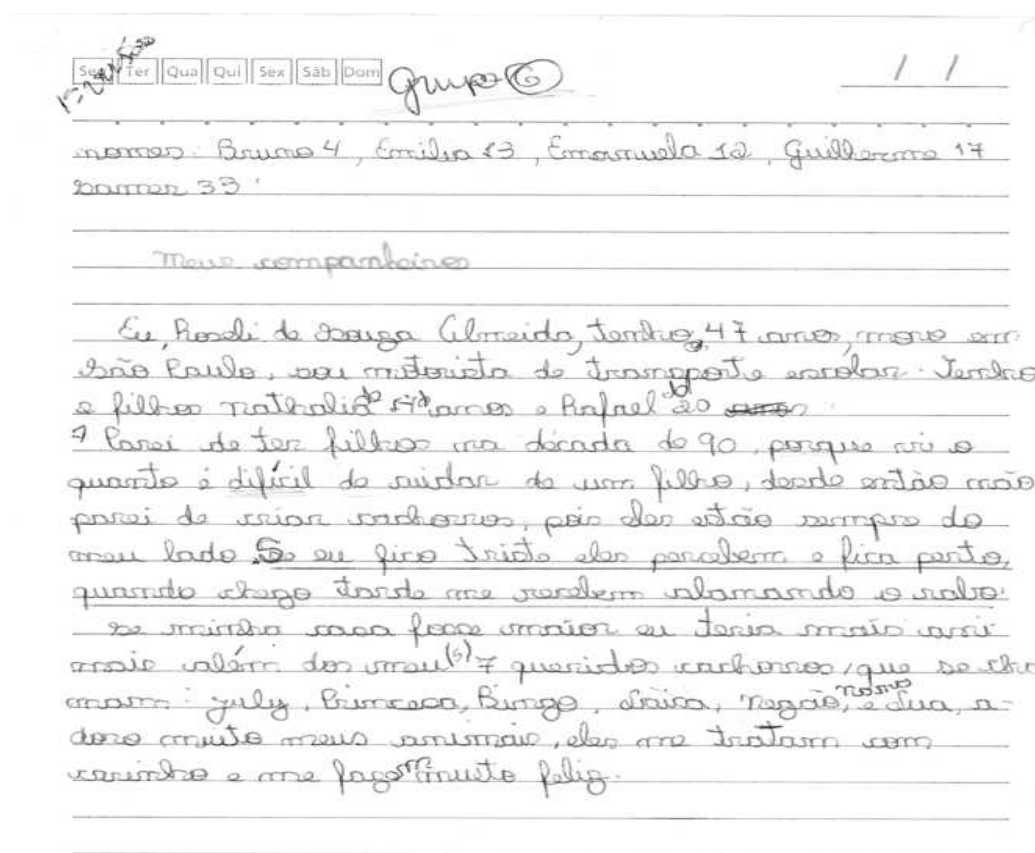


Figura 25 – Meus Companheiros

Fonte: Produção de aluno

Apontamentos do grupo de leitores

Apontamento do grupo (4)

componentes: Lisandra, Lilene, Leibelli, Adriago, Janessa

① - Erro ortográfico:

* além:

* difícil

② - Pontuação:

Ø → ①

Ø → ①

Ø → ①

Ø → ①

Ø → ①

Ø → ①

③ - Adequação do título ao texto

O grupo achou que o título está adequado ao texto. Porque realmente os animais apresentados no texto são companheiros.

④ - Problemas de sintaxe / confusão

===== → confuso

⑤ - Intervenções diretas no texto original

⑥ - Observações gerais:

* Falta adjetivos para os cachorros.

* Falta o nome de um cachorro

Como leitores do texto, achamos que falta adjetivos para os cães, o nome de um dos cachorros não foi apresentado, falta detalhes e também falta acrescentar algo mais. Mas o texto ficou muito bom.

Figura 26 – Apontamento do grupo de leitores

Fonte: Produção de aluno

d) No trabalho com o texto: a realização da prática dialógica - 2ª Versão

25/08/2008.

Sweetness

2º

* grupo 6 6ª série A.

.....

* Recolha de lista coletivas a partir dos apartamentos do grupo. ①

Minha companhia

Eu, Roseli de Souza Almeida, tenho 47 anos, moreio em São Paulo, sou motorista de transporte escolar, tenho dois filhos: Nathalia de 17 anos e Rafael de 20.

Paro de ter filhos na década de 90, porque ^{parece} é quanto é difícil cuidar de um filho, além disso não paro de criar cachorros, pois eles estão sempre do meu lado. Se eu fico triste, eles percebem e ficam perto, quando ~~me~~ chego tarde me recebem abanando o rabo.

Se minha casa fosse maior eu teria mais animais além dos meus sete queridos cachorros, que eu chamo de Fely, Luíza, Bingó, Laica, Tugão, Nana e Lisa (a mais nova). Adoro muito meus animais, eles me tratam com carinho e me fazem muito feliz.

Figura 27 – Orientações da professora/leitora

Fonte: Produção de aluno

e) No trabalho com o texto: a realização da prática dialógica - 3ª Versão

Sumário: n:33

Resumo II do texto "Meus
Meus Companheiros"

Eu, Renê de Souza Almeida, tenho 47 anos. Moro em São Paulo,
sou matemático de Transporte Aéreo e tenho dois filhos: Natália de
17 anos e Rafael de 20.

Parou de ter filhos na década de 90, porque percebi o quanto é
difícil cuidar de um filho. Desde então não tenho mais cachorros,
pois eles estão sempre de meu lado. Se eu ficar triste, eles percebem
e ficam perto, quando chego tarde me recebem abraçando e sabe.

Eu minha casa já tem mais eu tenho mais animais além dos meus
vários pequenos cachorros, que eu chamo fuly, Princesa, Bingó, Leica,
Nagô, Nana e Lúcia (a mais nova). Adoro muito meus animais,
eles me ajudam com carinho e me fazem muito feliz.

Figura 28 – Reescrita da produção “Meus Companheiros”

Fonte: Produção de aluno

No percurso apresentado por esta vivência, é possível perceber a importância dos alunos/sujeitos enquanto participantes ativos do diálogo com a linguagem.

No caso desta atividade de produção e reescrita textual, são construídos diálogos bastante produtivos durante o percurso de produção de textos, pois os alunos/autores apresentam suas produções conscientes de que os textos não estão finalizados, e que ao final do processo de produção/reescrita ainda poderão apresentar algumas inadequações. Por outro lado, compreendem a importância de ouvirem as vozes dos colegas/leitores-críticos que, dialogando com o texto, podem orientar modificações importantes para o processo de reescrita.

O fato do professor não ser o único interlocutor do texto é algo muito importante, pois possibilita aos alunos experienciarem um posicionamento diverso daquele que estão acostumados a exercer: corrigir o que a professora pede.

Socializar a análise realizada pelo grupo de leitores é igualmente importante para que todos os alunos da sala possam compartilhar e aprender novos olhares, novas leituras do texto.

Observando as versões representadas por esta vivência é possível compreender o quanto que “o outro” pode colaborar para a construção de textos mais coerentes. Entendo que é, por meio do diálogo com diferentes leituras/leitores, que os textos devem ser constituídos e não apenas como acontece em muitas situações escolares em que os alunos produzem o texto para o professor que só tem interesse em apresentar uma nota, finalizar a atividade e, com isso, não permite que o aluno reflita sobre a sua própria produção, muito menos de reformulá-la para constituir o sentido.

Nas figuras 27 e 28 já é possível perceber a relação que estabelecem os alunos/autores e os alunos/leitores, pois orientados para dialogar com o texto

de outro grupo, os alunos assumem a posição de leitores críticos e comunicam aos autores caminhos para a adequação deste evento sócio-comunicativo chamado texto.

Na primeira versão (figura 25) estão anunciadas as vozes dos leitores que ao apresentarem indicações se colocam como co-autores do texto. As vozes assumem o nome de apontamentos (figura 26) e estes se expandem para outros tópicos que representam diálogos mais específicos.

Neste momento são observados alguns aspectos da constituição textual e nos itens – 3-Adequação do título ao texto; 4-Problemas de sentido (incoerência); 5-Intervenções diretas ao texto e 6-Observações gerais para a orientação da reescrita – os alunos/leitores puderam apresentar um contato com as partes mais complexas do texto.

Nestes tópicos, os alunos tinham liberdade para revelar compreensões e no processo interacional, e como interlocutores presentes, orientar caminhos de reflexões com os recursos da língua.

De acordo com Bakhtin (1981, p.113), “a palavra dirige-se a um interlocutor (...). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor”.

A proximidade física e a presença de interlocutores reais, ligados aos autores por laços sociais estreitos, possibilita a liberdade de dizer aos colegas/autores o que consideram adequado ou inadequado no texto produzido.

É interessante notar ainda que neste percurso dialógico, o grupo apresenta uma resposta que representa o coletivo (figura 26, tópico 3) “O grupo

achou que o título (...)", demonstrando o diálogo praticado entre os componentes do grupo, no momento da formulação dos apontamentos.

Ainda nesta figura 26, nos tópicos 4 e 5, são apresentados apontamentos no próprio corpo do texto e, neste momento, como revela a figura 27, são destacados trechos com problemas de sentido "Se eu fico triste eles percebem e ficam perto, quando chego tarde me recebem abanando o rabo", e são feitas algumas intervenções diretas no texto como, por exemplo, no primeiro parágrafo ainda muito próximo da linguagem do gênero notícia, "(...) Tenho 2 filhos Nathália 17 anos e Rafael 20 anos". Os alunos/leitores sugerem a reformulação e na segunda versão (figura 27) o trecho se apresenta modificado, "(...) tenho dois filhos: Nathalia de 17 anos e Rafael de 20".

No sexto item, "Observações gerais", os alunos/leitores podiam apresentar uma opinião panorâmica do texto e deixar pareceres que não convergiam com os tópicos já analisados.

Neste caso, o grupo apresentou algumas falhas do texto, "Falta apresentar o nome de um cachorro"; contudo, elogiam a produção como forma de incentivo para as posteriores retomadas, "(...) Mas o texto ficou muito bom".

Na figura posterior (28), é apresentado o texto reformulado e neste papel são mostradas também algumas colocações da professora/leitora que observa alguns detalhes, ainda necessários.

Esta prática orienta a produção da terceira versão que foi apresentada para a sala em comparação com a primeira.

Ao longo do percurso, observei que os textos apresentaram modificações que foram além das solicitadas pelos alunos/leitores. Tais modificações representam os apontamentos dos outros alunos feitos no

decorrer da apresentação oral dos alunos/leitores sobre a primeira versão. Ainda estes últimos teceram críticas aos próprios apontamentos, o que marcou um amadurecimento destes enquanto leitores e produtores textuais revelando, assim, diálogos importantes para a reformulação do texto.

Portanto, neste trabalho com a linguagem, destaco que a preocupação não é apenas com aspectos superficiais do texto (pontuação e ortografia) – não que estes aspectos não sejam importantes, é que se o professor destaca apenas estes itens – o texto acaba por revelar-se como um objeto que pode ser moldado e não como um evento sócio-comunicativo capaz de revelar um trabalho complexo do aluno/sujeito/autor sobre os recursos da língua em um processo dialógico em que autores e leitores trabalham com estes recursos para produzir sentido.

3.4. Estudo de textos verbais e não-verbais: possibilitando novos diálogos

Nesta quarta vivência procuro mostrar a prática com as linguagens verbal e não-verbal. Este é um momento também muito rico, pois representa inúmeros diálogos entre teoria e prática e envolve os sujeitos/alunos em situações bastante complexas e dinâmicas de prática dialógica com a linguagem.

Para compor este tópico escolhi duas práticas realizadas em espaços cronológicos distintos. A primeira (FotoNovela) foi desenvolvida no ano de 2006 e a segunda (*Movie Maker*), ocorreu em 2008.

Estas vivências podem se aproximar para revelar o trabalho dialógico com a linguagem, envolvendo sujeitos/autores/leitores na prática social desta.

Na análise destas práxis muitos aspectos podem ser observados, mas em busca da análise, optei por alguns recortes que ressaltam, na prática, a presença de observações teóricas marcantes.

O trabalho desenvolvido com o gênero fotonovela teve início com a prática de outros diálogos. No ano de 2006 havia um projeto na rede pública de ensino que chamava “Hora da Leitura”, criado em 2004. E, para a realização deste projeto muitos professores entendiam que bastava dar um livro na mão dos alunos para que pudessem fazer a leitura solitária e silenciosa, sem que houvesse nenhum comprometimento posterior para esta prática.

Confesso que também cheguei a praticar a “Hora da Leitura” com alunos que liam silenciosamente e que posteriormente nada faziam com aquele trabalho. Mas esta prática não permaneceu por muito tempo, pois percebi na sala uma apatia e desmotivação para este trabalho.

Neste ano eu era a professora de Língua Portuguesa e de “Hora da Leitura” das sétimas séries. Diante disso, resolvi promover um diálogo entre as aulas. Enquanto nas aulas de língua portuguesa eu trabalhava com o gênero contos de terror e de suspense, observando a estrutura, aspecto gramatical entre outros assuntos, nas aulas do projeto, dedicava-me à leitura criteriosa destes textos, propondo reflexões, análises e atividades de interpretação.

Para iniciar o trabalho, solicitei aos alunos que coletassem, em seu meio social (em casa, com os vizinhos) histórias de terror e medo já contadas oralmente.

Após a realização da coleta foi proposto que os alunos contassem oralmente as histórias que lhes foram narradas. Neste momento, surgiram as

mais diversas narrativas e foi necessário fazer alguns esclarecimentos sobre lendas (loira do banheiro, lobisomem, entre outros).

Após os comentários orais, que deixaram a maioria dos alunos muito empolgada com o assunto, iniciamos a observação de um texto do livro didático “O casal de velhos”, do autor Edson Gabriel Garcia, para reconhecer e observar as características dos contos de terror e medo (SOUZA; CAVÉQUIA, 1999).

Após o primeiro contato com o texto, alguns comentários orais foram realizados para que os alunos pudessem expressar sobre a relação estabelecida com o texto. Notando que a maioria dos alunos estava assustada com o final da história aproveitei o momento para oportunizar diálogos entre os filmes de suspense e o conto lido. Durante a conversa, os alunos notaram que há muitas semelhanças entre os filmes do gênero suspense e o texto escrito deste mesmo gênero. Neste momento, os alunos partiram de situações vivenciadas por eles para a realização de associações com o objeto de ensino da sala de aula e foram capazes de reconhecer elos existentes entre escola e “vida real” e notaram que assim como na escola a vida das pessoas está permeada pelas histórias.

Para análise do texto escrito, produzi um quadro para sistematizar as conversas já realizadas. Desta forma, os alunos puderam reconhecer as características dos gêneros contos de terror e medo. E, neste trabalho, alguns aspectos foram ressaltados. Foi possível observar que o texto apresenta uma dicotomia entre o bem e o mal; que os personagens do lado mal são caracterizados com adjetivos sinistros, enquanto que os do lado do bem são extremamente dóceis e aparentemente indefesos. E, ainda, que a narrativa

como um todo é bastante conflituosa, com um desfecho nem sempre positivo. Ressaltei a importância dos elementos descritivos dentro deste gênero narrativo para a construção do enredo, pois o ambiente é muito representativo para o envolvimento do leitor com a história lida.

Após o estabelecimento de uma familiaridade com o gênero: conto de terror, o próximo passo foi o momento de produção textual. Mas, para a construção da proposta de escrita, não foi o convencional que preponderou, pois não foi a professora quem elaborou esta proposta, foram os próprios alunos. Objetivando a produção de um texto coletivo, os alunos foram orientados à produção de um enredo de uma história de terror, para ser desenvolvida por outro grupo da sala.

Para esta produção, os alunos precisaram dialogar com a estrutura do texto narrativo, e neste diálogo imaginar a história como um todo.

Assim, este momento de planejamento se pautou nos seguintes elementos:

| |
|--|
| ➤ Personagens e suas características físicas e psicológicas. |
| ➤ Ambiente e suas características. |
| ➤ Conflito. |
| ➤ Desfecho. |

Quadro 7 – Forma composicional do conto de terror

Fonte: Acervo da pesquisadora

Após este planejamento, os grupos começaram a compor a história referente ao enredo recebido.

Este momento de produção escrita foi muito produtivo, pois a maioria dos grupos precisou fazer alterações no planejamento recebido, pois

observaram a necessidade de aumentar o número de personagens, ou ainda de acrescentar detalhes ao ambiente da narrativa. Nesta prática, os alunos puderam vivenciar a dinâmica linguística e notar que no processo de construção textual é possível entender sobre os processos de comunicação.

Após o primeiro momento de produção escrita coletiva, foram realizados outros diálogos, uma vez que a professora/leitora, em contato com cada um dos textos produzidos, realizou apontamentos para a orientação da reescrita textual.

Após a reescrita, os textos foram apresentados oralmente para a sala e neste momento, cada grupo produtor dos tópicos orientadores da produção pode se manifestar a respeito da relação entre o planejamento realizado, as expectativas do grupo e a produção final que foi escrita.

Nestes diálogos foi marcante a presença de opiniões que demonstraram entendimentos significativos sobre o processo escrito. Muitos perceberam a importância do planejamento daquilo que vai ser escrito. Trabalhando com os recursos linguísticos puderam entender a escrita enquanto um processo criativo, que o texto deve ter entrelaçamentos das idéias e também uma estrutura organizada para que possa promover o sentido.

Após a produção do texto escrito, objetivando novos diálogos com gêneros narrativos, propus aos alunos o trabalho com o gênero fotonovela, sendo que o texto coletivo produzido seria o ponto de partida.

Neste momento de trabalho com um gênero desconhecido pelos alunos algumas exigências se fizeram necessárias, como apresentar algumas fotonovelas para que os alunos reconhecessem a estrutura desta.

Contextualizei o gênero informando sobre a época e a cultura do tempo em que era veiculada.

A partir deste primeiro contato os alunos já começaram a demonstrar interesse pelo texto, pois reconheceram nele as semelhanças com as histórias em quadrinhos (HQs), uma vez que na fotonovela também são usadas imagens, balões e a história é dividida em quadros.

Os alunos compreenderam que transformar o conto de terror em uma fotonovela não seria algo tão simples, mas aceitando o desafio, os trabalhos foram iniciados.

Em primeiro lugar, os alunos realizaram a organização do texto escrito observando os elementos da narrativa e ressaltando o que deveria permanecer ou ser excluído desta nova etapa.

Dando continuidade ao trabalho da alteração de gênero, os alunos realizaram uma etapa em que dividiram o novo texto em cenas. Cada uma das cenas composta por três elementos: foto; cenário; falas dos personagens e quando necessário, a legenda.

Neste novo percurso foi muito importante o envolvimento dos alunos com os grupos, pois cada um dos grupos já sabia que criaria uma fotonovela e que o gênero seria apresentado aos leitores da escola.

Terminada a etapa de organização do texto escrito, os grupos se destinaram para a produção das fotografias que revelariam as cenas e os diálogos também já planejados.

O momento de produção das imagens foi registrado com câmeras da escola e dos próprios alunos. Esta atividade foi orientada pelo planejamento escrito produzido anteriormente.

Após a produção das fotos, feitas no ambiente externo à sala de aula, os alunos foram para a sala de informática para organizar o diálogo entre texto verbal e não-verbal.

Assim, os alunos precisaram observar as falas dos personagens para a escolha adequada do texto escrito destacando, entre as situações mais comuns, os diálogos de pensamentos dos personagens (balões); as legendas ou letreiros por meio do qual o narrador se expressa; nas onomatopéias, grafismos ou palavras empregados para representar sons.

A finalização das produções ocorreu com a gravação das produções em CDs e disquetes que, posteriormente, foram embalados em um envelope com a identificação do material e de seus autores.

A atividade realizada proporcionou aos alunos alguns entendimentos importantes sobre o processo de produção textual. Além disso, os alunos puderam trabalhar com a linguagem verbal e não-verbal e compreender o diálogo entre elas.

Para apresentar este percurso dialógico realizado com a linguagem, retratei os primeiros trechos do texto de um dos grupos da turma. Após a produção do conto de terror, o grupo organizou o planejamento das cenas que se transformariam em uma fotonovela.

“O caminho para o inferno” apresenta os diálogos entre os gêneros “conto de terror e fotonovela”. Os alunos partiram de um texto escrito (conto) que, como gênero narrativo sem o respaldo da imagem, engloba em seus parágrafos toda a importância de contextualizar a história, o ambiente, os personagens, conflito etc.

Já na fotonovela, os autores se depararam com outro gênero narrativo que exigia deles outras posturas em relação à sua produção, pois nesta produção havia o diálogo entre imagem e texto escrito. Tal diálogo não simplifica a atividade de produção textual, pois nesta segunda etapa, o planejamento das cenas, das falas, legendas eram muito importantes à constituição do sentido textual.

A partir da observação do planejamento das três primeiras cenas da fotonovela é possível compreender o cuidado que os alunos/autores tiveram com a linguagem para garantir a compreensão dos possíveis leitores.

Conto: O caminho para o inferno

Cena 1-

Foto: Trem e uma estação abandonada
 Cenário: Estação de trem.
 Legenda: Em uma estação abandonada...

Cena 2-

Foto: Trem, Malvina e Melv.
 Cenário: Estação de trem
 Legenda: Esse trem era dirigido

Cena 3-

Foto: Quatro jovens em frente a uma lanchonete.
 Cenário: Quatro cadeiras em frente a cantina
 Legenda: Certo dia, quatro jovens...
 Fala do personagem (João): Pessoal, vou contar a vocês...

Quadro 8 – Trecho do texto fotonovela

Fonte: Caderno da aluna

Por meio da observação do trabalho pronto (Fotonovela) é possível compreender a atividade intensa com a linguagem que os alunos desempenharam, pois nas relações entre seleção de cenas, composição destas e fotografias, houve um envolvimento muito complexo com a linguagem.

Neste trabalho de “hibridização textual”, já apresentado por Bakhtin, os alunos/leitores/autores foram capazes de dialogar com as diversas linguagens e nas relações dialógicas com o grupo e com a língua e seus recursos foram capazes de transformar gêneros (conto de terror-fotonovela) e estabelecer múltiplos diálogos.

Na fotonovela que segue todas as figuras foram produzidas pelos alunos.

O caminho para o inferno

Em uma estação abandonada, havia um trem desativado, por causa de uma lenda que dizia que o meio de transporte locomovia os passageiros ao inferno



Contava-se que o trem era controlado por um fantasma que era *Melv Black*, um maquinista perverso. Esse maquinista tinha um pacto com uma diaba chamada Malvina Lúcifer, que também habitava o trem.



Certo dia, quatro jovens estavam conversando em uma lanchonete sobre histórias de terror. João era o que mais gostava dessas histórias. Contou a seus amigos sobre o trem que levava as pessoas ao inferno e que ficava muito próximo à lanchonete.





Depois que João conta a história, a reação dos amigos foi bem diversa.



Os jovens chegam na estação e se deparam com um homem alto.





Uma outra vivência realizada dois anos mais tarde pode se aproximar desta primeira, pois estudando as linguagens verbal e não-verbal, também envolve os alunos em situação dialógica de criação com a linguagem.

Para contextualizar esta experiência vale ressaltar que ela ocorreu no ano de 2008, com os alunos de uma 8ª série constituída por alunos repetentes.

Sendo professora destes alunos desde o ano de 2006, não encontrei grandes problemas no desenvolvimento dos trabalhos. O maior inconveniente, no entanto, era a falta de motivação extrema da sala, pois rotulados como 8ª série E, se apresentaram como os piores alunos da escola.

Desta maneira, conviver com os alunos ao longo do ano era algo muito penoso, pois com poucas motivações para a aprendizagem, estes se envolviam superficialmente com as atividades solicitadas.

Diante deste contexto negativo resolvi propor um desafio ao grupo: produzir um gênero que resultasse em uma exposição para a escola.

Antes de adentrar propriamente na proposta final é importante observar o percurso percorrido com a linguagem.

Desde o início do ano letivo os trabalhos com a 8ª série eram constituídos pelos gêneros opinativos. Dessa maneira, vários trabalhos já tinham sido elaborados para contemplar este estudo. Trabalhei com observação de jornais e a presença de textos opinativos neste veículo comunicacional. Observei músicas que abordam uma determinada opinião a respeito de um tema. Os alunos coletaram imagens para a formulação de cartazes que representassem a opinião dos grupos sobre o assunto violência.

Dentre as inúmeras atividades desenvolvidas ao longo do ano para trabalhar com os textos dissertativos argumentativos, faço um recorte para destacar um percurso em que os alunos se envolveram enquanto leitores e autores e tiveram um trabalho laborioso com os recursos linguísticos.

Para trabalhar com textos argumentativos, iniciei um trabalho de observação e análise de diversos textos deste gênero. Para esta observação, apresentei a leitura do jornal impresso para reconhecimento dos textos que compõem o caderno Opinião. Neste momento os alunos puderam observar as características do editorial, carta do leitor, artigo, entre outros e verificaram a função social e comunicativa de cada um dos gêneros que, em contextos distintos, dialogavam com o leitor e expressavam a opinião do autor diante do tema abordado.

Em outra situação selecionei alguns textos sobre violência urbana, para que os alunos se aproximassem da tipologia argumentativa por meio dos diversos gêneros textuais.

No primeiro texto, uma crônica, os alunos puderam perceber que o autor discute a questão da violência e como as pessoas reagem a ela se aprisionando cada vez mais. Por meio da ironia, o texto denuncia uma situação real e banalizada.

Por meio deste texto, os alunos puderam perceber que Luis Fernando Veríssimo usa o próprio texto como argumento para representar a posição do autor frente à situação social com a qual não concorda.

CRÔNICA - SEGURANÇA

O ponto de venda mais forte do condomínio era a sua segurança. Havia as belas casas, os jardins, os *playgrounds*, as piscinas, mas havia, acima de tudo, segurança. Toda a área era cercada por um muro alto. Havia um portão principal com guardas que controlavam tudo por um circuito fechado de TV. Só entravam no condomínio os proprietários e visitantes devidamente identificados e crachados.

Mas os assaltos começaram assim mesmo. Ladrões pulavam os muros e assaltavam as casas.

Os condôminos decidiram colocar torres com guardas ao longo do muro alto. Nos quatro lados. As inspeções tornaram-se mais rigorosas no portão de entrada. Agora não só os visitantes eram obrigados a usar crachá. Os proprietários e seus funcionários também. Não passava ninguém pelo portão sem se identificar para a guarda. Nem as babás. Nem os bebês.

Mas os assaltos continuaram.

Decidiram eletrificar os muros. Houve protestos, mas no fim todos concordaram. O mais importante era a segurança. Quem tocasse no fio de alta tensão em cima do muro morreria eletrocutado. Se não morresse, atrairia para o local um batalhão de guardas com ordens de atirar para matar.

Grades nas janelas de todas as casas. Era o jeito. Mesmo se os ladrões ultrapassassem os altos muros, e o fio de alta tensão, e as patrulhas, e os cachorros, e a segunda cerca, de arame farpado, erguida dentro do perímetro, não conseguiriam entrar nas casa. Todas as janelas gradeadas.

Mas os assaltos continuaram.

Foi feito um apelo para que as pessoas saíssem de casa o mínimo possível. Dois assaltantes tinham entrado no condomínio no banco de trás do carro de um proprietário, com um revólver apontado para sua nuca. Assaltaram a casa, depois saíram no carro roubado, com crachás roubados. Além do controle das entradas, passou a ser feito um rigoroso controle das saídas. Para sair, só com um exame demorado do crachá e com autorização expressa da guarda, que não queria conversa nem aceitava suborno.

Mas os assaltos continuaram.

Foi reforçada a guarda.

Construíram uma terceira cerca. As famílias de mais posses, com mais coisa para serem roubadas, mudaram-se para uma chamada área de segurança máxima.

E foi tomada uma medida extrema. Ninguém pode entrar no condomínio. Ninguém. Visitas, só num local predeterminado pela guarda, sob sua severa vigilância e por curtos períodos.

E ninguém pode sair.

Agora a segurança é completa. Não tem havido mais assaltos. Ninguém precisa temer pelo seu patrimônio. Os ladrões que passam pela calçada só conseguem espiar através do grande portão de ferro e talvez avistar um ou outro condômino agarrado às grades da sua casa, olhando melancolicamente para a rua.

Mas surgiu outro problema.

As tentativas de fuga. E há motins constantes de condôminos que tentam de qualquer maneira atingir a liberdade. A guarda tem sido obrigada a agir com energia.

Luis Fernando Veríssimo (2002, p.97)

Quadro 9 – Crônica Segurança

Fonte: Veríssimo (2002, p.97)

Buscando apresentar aos alunos as diversas maneiras de discutir um tema, levei também uma música muito familiar ao grupo. Após a leitura e audição, fizemos uma conversa sobre o texto, e neste momento, os alunos apresentaram suas impressões e as relações entre os textos já estudados. E observando as respostas, pude averiguar o entendimento dos alunos e as leituras realizadas.

Para auxiliar, realizei inúmeras perguntas para colher suas impressões sobre o tema estudado. Neste momento percebi que muitos alunos foram capazes de perceber que a letra da música faz uma crítica severa a uma situação real, vivida por milhões de brasileiros: a violência que aprisiona invertendo os valores.

E em diálogo com o primeiro texto, ambos revelam o posicionamento dos autores que se apresentam inconformados com a situação de violência urbana.

Minha Alma (A Paz Que Eu Não Quero)

O Rappa

Composição: Marcelo Yuka

(Refrão 2x)

a minha alma está armada
e apontada para a cara
do sossego (sego)
pois paz sem voz
não é paz é medo (medo)

às vezes eu falo com a vida
às vezes é ela quem diz
qual a paz que eu não quero
conservar
para tentar ser feliz
as grades do condomínio
são para trazer proteção
mas também trazem a dúvida
se não é você que está nessa prisão
me abrace e me dê um beijo
faça um filho comigo
mas não me deixe sentar
na poltrona no dia de domingo
procurando novas drogas
de aluguel nesse vídeo
coagido pela paz
que eu não quero
seguir admitindo

Quadro 10 – “Minha Alma” - Texto estudado para o reconhecimento da opinião do autor sobre o tema violência

Fonte: www.terra.com.br. Acesso em 12 abr 2009

Em um terceiro momento apresentei aos alunos um trecho de um artigo que também conversa com os textos anteriores, pois revela atitudes de uma população amedrontada diante da violência urbana.

E a cidade, como é que fica?

Presídio Professor Aníbal Bruno, Curado. Doze câmeras de vigilância eletrônica, muro de seis metros de altura, cerca elétrica, nenhum sistema detector de violação. Função: retirar do convívio social pessoas que, teoricamente, representam ameaça à coletividade.

Edifício Hockenhein, Jaqueira. Dezesseis câmeras de vigilância eletrônica, muro de oito metros de altura, sistema infravermelho remoto de patrulha de segurança. Função: proteger seus moradores de pessoas como as que se encontram no Aníbal Bruno.

Trecho retirado do artigo “Direito à segurança e direito à cidade”, escrito por Lúcia Siqueira (2006)

Quadro 11 – Artigo que mostra o tema violência

Fonte: Siqueira (2006)

Como o objetivo era proporcionar situações de aprendizagem que envolvesse os alunos na defesa de opinião, elaboração de argumentos e organização das ideias dentro do texto, propus, após a observação de textos argumentativos, a organização de um debate oral, para que na interação face à face, os alunos vivenciassem a dinâmica da elaboração textual.

Neste momento, os alunos elaboraram textos espontâneos correspondentes às situações conversacionais para interagir de maneira adequada com o seu interlocutor.

Foram selecionados os seguintes temas:

Grupo 1- Gravidez na adolescência.

Grupo 2- A desigualdade social no Brasil.

Grupo 3- Anorexia e Bulimia na adolescência

Grupo 4- A rivalidade entre torcidas.

Grupo 5- Aborto

Grupo 6- Os padrões de beleza divulgados pela mídia

Grupo 7- A copa de 2014 no Brasil.

Quadro 12 – Divisão dos temas polêmicos

Fonte: Acervo da pesquisadora

Para a organização do debate, os alunos, em grupos, coletaram materiais a respeito do tema selecionado. Após a leitura de textos sobre o assunto, o grupo dividiu-se para que os posicionamentos fossem definidos. Uma parte do grupo se colocou contra e outra a favor do tema.

Durante a preparação para o debate, os alunos coletaram informações nos textos de suporte à atividade oral. Neste percurso, os alunos planejaram argumentos e contra-argumentos. Dessa maneira, puderam vivenciar também

sobre a dinâmica da linguagem oral e observaram a importância de conhecer detalhes sobre o assunto exposto.

Os alunos foram orientados para a produção do debate, conscientes de que esta atividade tinha como objetivo a realização de uma atividade comunicacional para aprender mais sobre um determinado assunto.

Após o percurso realizado de aproximação com os textos argumentativos por meio da leitura, análise e vivência do gênero debate, foi solicitado que os grupos realizassem produções escritas do texto dissertativo-argumentativo.

Para este momento escrito, os alunos em grupos realizaram a escrita de um texto coletivo que abordava os mesmos temas trabalhados no debate.

Para a produção escrita ressaltai com os alunos a importância da definição do posicionamento dos autores diante do tema proposto, o entrelaçamento das ideias dentro do texto, a ordenação estrutural do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Entreguei aos alunos uma lista de articuladores para auxiliá-los no momento da elaboração de um texto coerente.

| ARTICULADORES TEXTUAIS | |
|-------------------------------|--|
| Expressões introdutórias | Começemos por; Inicialmente; A primeira observação importante a ser feita |
| Conectivos | Além disso; Diante disso; Outro ponto importante; É possível constatar também que; |
| Expressões de conclusão | Logo; Consequentemente; É por isso que; Justamente por isso, Em suma; Diante do que foi exposto é possível concluir que. |

Quadro 13 – Alguns articuladores textuais para organização textual

Fonte: Adaptado de Fini et al (2008)

Interagindo com os textos dos alunos, enquanto professora/leitora, observei muitos problemas na organização dos textos dissertativos de todos os grupos da sala. Objetivando proporcionar conversas, e principalmente reflexões construtivas a respeito da linguagem, elaborei um exercício para que todos os grupos da sala pudessem observar um dos textos e, assim, refletir sobre a organização textual e entender a utilização dos recursos linguísticos durante a produção escrita.

Para ocorrer efetivamente tal reflexão, reproduzi um texto de um dos grupos da sala em transparência e fui mediando discussões orais que auxiliaram os alunos no entendimento da organização de um texto. Por meio dos apontamentos orais objetivava que os alunos percebessem a relação direta entre prática escrita e a produção de sentido e de diálogos com o leitor. Para esta construção, alguns esclarecimentos se fizeram importantes.

Os problemas que a copa em 2014 trará para o Brasil

O nosso país não tem condições financeiras, por causa da corrupção e desigualdade, tem muita violência nos estádios.

As condições esportivas do nosso país são precárias.

Também tem muitos ladrões que adora roubar turistas, só imagine, o tanto de turista que terá aqui no Brasil.

Bom, só que também a copa de 2014 no Brasil pode fazer o nosso país crescer um pouco e até ficar mais rico.

Mas eu acho que isso não vai dá certo, também porque o estádio a onde será realizado a copa não tem estrutura suficiente para um evento muito grande desse, quem sabe até 2014 o nosso governo para de roubar e alias em vez deles roubar pega esse dinheiros e vão arrumando o estádio investindo na segurança das pessoas etc.

Quadro 14 – Texto dissertativo

Fonte: Produção de alunos

O texto apresenta uma associação direta entre tema e título, pois os autores utilizam o tema enquanto título do texto. Na introdução é possível observar a ausência de uma abertura textual que contextualize o assunto do texto e os argumentos utilizados pelos autores. Além disso, não há presença de conectivos para juntar as ideias do texto.

Logo na primeira frase do texto, é apresentado “O nosso país não tem condições financeiras (...)” e algumas questões são suscitadas pelo leitor: “O país não tem condições financeiras para quê?”. Tais questionamentos auxiliaram os alunos a compreenderem a importância de construções de ideias claras dentro de um texto, pois no caso deste texto a resposta para esta primeira questão está no título e não no corpo do parágrafo textual.

Ao longo da reflexão, orientei os alunos para que percebessem também que no desenvolvimento do texto os parágrafos não apresentaram a manutenção do tema, nem o entrelaçamento das ideias.

Ao longo do texto, foi possível marcar ainda a presença de termos usados nos discursos orais, “Bom”. Destaquei ainda a ausência de conclusão sobre o tema e do posicionamento do autor do texto.

Durante esta atividade os alunos também se pronunciaram fazendo observações sobre os erros ortográficos e outros equívocos mais latentes.

Para orientação da reescrita, ressalté sobre uma das formas composicionais do gênero opinativo:

| |
|--|
| FORMA COMPOSICIONAL DE UM TEXTO DISSERTATIVO |
| <p>*INTRODUÇÃO: Apresentação do tema e dos argumentos;</p> <p>*DESENVOLVIMENTO: Neste momento, o autor deverá apresentar todas as informações que tiver a respeito dos argumentos (cada argumento deve compor um parágrafo distinto)</p> <p>*CONCLUSÃO: Retomada e confirmação do tema e opinião do autor de maneira disfarçada (Não deve ser usado “Eu acho”; “Na minha opinião”)</p> |

Quadro 15 – Exemplo de uma das formas composicional do texto dissertativo

Fonte: Acervo da pesquisadora

Após a observação coletiva e a reflexão sobre a organização das ideias no texto, objetivando a construção de um texto coletivo, cada grupo ficou responsável pela reformulação de uma das partes do texto (Introdução, cada um dos parágrafos do desenvolvimento e conclusão).

Durante esta prática, os alunos puderam vivenciar a importância da organização do texto e refletiram sobre o entrelaçamento das ideias entre os parágrafos. Neste momento, os grupos sentiram a necessidade de dialogar com os demais grupos da sala para poderem selecionar conectivos e exemplos adequados para que o texto não ficasse repetitivo.

Dessa maneira, a primeira versão foi elaborada e analisada pelos próprios autores.

1ª REESCRITA COLETIVA

Título: _____

A primeira observação importante a ser feita são as condições em que o nosso país está passando por conta da corrupção que aumenta a cada dia, deixando o país com dificuldades para realizar a copa de 2014 no Brasil.

Pois o Brasil não tem estrutura financeira. Os hospitais brasileiros não têm condições e nem espaço suficiente para atender ao público que ocupará durante o evento.

Além de tudo isso na cidade sede da copa: Rio de Janeiro, estão acontecendo muitos assaltos aos turistas, que virão de todos lugares do mundo. Para diminuir esse nº, a secretaria de segurança pública do Rio, terá que investir muito em segurança.

É possível constatar também que a copa de 2014 não irá trazer benefício algum para o país, pois só haverá gastos e o país não terá condição nenhuma para suportar esse tipo de evento.

Mas a copa de 2014 no Brasil não irá dar certo por que os estádios brasileiros não tem infra-estrutura suficiente para receber um evento tão importante como esse, sabemos que o governo brasileiro não tem tempo suficiente para conseguir melhorias para receber um evento como esse.

Diante do que foi exposto é possível concluir que o Brasil é um país com situações inadequadas para a realização da copa de 2014. Pois não tem condições de sustentar seus habitantes, muito menos estrangeiros.

Quadro 16 – Produção coletiva de texto

Fonte: Produção de alunos

Observando o texto em transparência, os grupos puderam observar as relações entre os parágrafos e constatar a necessidade de algumas modificações que só puderam ser refletidas no corpo do texto. Como por exemplo, no segundo parágrafo iniciado pela conjunção explicativa “pois”, dentre outras observações.

Posteriormente à produção do diálogo entre texto coletivo e grupos de autores, os alunos realizaram uma reescrita do texto coletivo. E nesta dinâmica da linguagem o texto apresentou um novo formato.

2ª REESCRITA DO TEXTO COLETIVO 8ª E

O Brasil não está preparado para sediar a Copa de 2014, por causa das más condições em que o país está passando por conta da corrupção, da falta de segurança e o excesso com gastos que impede a realização desse grande evento.

O Brasil não têm estrutura financeira para sediar á copa de 2014. Além disso, o país não tem policiamento adequado para proteger os turistas, e nem os hospitais com capacidade para atender a todas essas pessoas que ocuparam o país durante este evento.

Além de tudo isso na cidade sede da copa: Rio de Janeiro poderão acontecer muitos assaltos aos turistas, que virão de todos lugares do mundo. Para diminuir esse número a secretaria de segurança pública do Rio, terá que investir muito em segurança. Pois a cidade hoje traz muitos perigos as pessoas, e com o aumento da segurança não trará tantos assaltos.

É possível constatar que a copa de 2014 não irá trazer benefício algum para o país, pois só haverá gastos, e um país como o nosso não terá condição nenhuma para sediar esse tipo de evento, que somente país de primeiro mundo são capazes de suportar esse grande evento.

Dessa maneira é possível entender que a copa de 2014 não irá dar certo no Brasil porque os estádios brasileiros não tem infra-estrutura suficiente para celebrar um evento desse tipo sabemos que o governo não tem capacidade para organizar um evento desse porte.

Diante do que foi exposto é possível concluir que o Brasil é um país com situações inadequadas para a realização da copa de 2014, pois não têm condições de sustentar seus próprios habitantes, muito menos estrangeiros que habitarão o país temporariamente.

Quadro 17 – Produção coletiva de texto

Fonte: Produção de alunos

Observando a última versão realizada pelos alunos, ainda é possível encontrar alguns erros no trato com os recursos linguísticos, mas ressalto que o que deve prevalecer é a relevância do percurso reflexivo desenvolvidos com a linguagem. Pois nestas atividades, alunos/autores/leitores se posicionaram de maneira crítica frente à linguagem e compreenderam alguns aspectos da dinâmica da produção textual, observando a importância da organização interna do texto para a constituição do sentido e principalmente para a comunicação.

Após a aproximação entre os alunos e a produção do texto dissertativo, parti para uma nova vivência, envolvendo o trabalho com a linguagem verbal e a não-verbal, para promover aos alunos a possibilidade de vivenciarem as múltiplas linguagens. E por meio da prática da hibridização, observar a presença marcante dos sujeitos construtores da própria linguagem.

A nova proposta de trabalho com linguagem contava com a transformação do texto dissertativo em um gênero de linguagem mista que

envolvia a foto e o texto escrito. Para esta produção os alunos foram apresentados ao programa *Movie Maker*, programa próprio para a produção de vídeos. Em momentos antecedentes, fui orientada, pela coordenação da escola quanto ao uso do programa que seria utilizado para o desenvolvimento do trabalho.

Em um momento inicial de produção, os alunos receberam orientações para a seleção de imagens que dialogassem com o texto escrito. Neste momento os alunos tiveram que atentar aos textos verbais e não-verbais, interpretá-los e estabelecer relações de sentido entre ambos. Esta primeira seleção das imagens seria retomada em momento posterior para possíveis adequações.

Após a organização inicial do texto não-verbal, os alunos deram início ao trabalho de reconstrução do texto escrito, pois neste momento era necessário fazer adaptações para o novo formato em que o texto iria apresentar.

No programa *movie maker*, a produção escrita apresenta como uma de suas características o fato de apresentar-se como um diálogo breve com o leitor, pois neste formato o texto escrito conta com a foto e o leitor envolvido nesta dinâmica linguística, no percurso da leitura, associa simultaneamente os textos.

O recurso da imagem é muito importante nesta construção, pois revela sobre a relação criada entre autores/texto/leitores, pois neste momento os alunos preocuparam-se em selecionar imagens que representassem o texto escrito.

Neste percurso de criação da nova linguagem, os textos escritos já produzidos em situações anteriores foram reorganizados para atender este novo formato textual.

Para observação do percurso desenvolvido com a linguagem, selecionei um dos textos produzidos pelos grupos para revelar as modificações realizadas desde a primeira versão do texto verbal escrito até a última versão que contempla as linguagens verbal e não-verbal.

Primeira versão do texto dissertativo

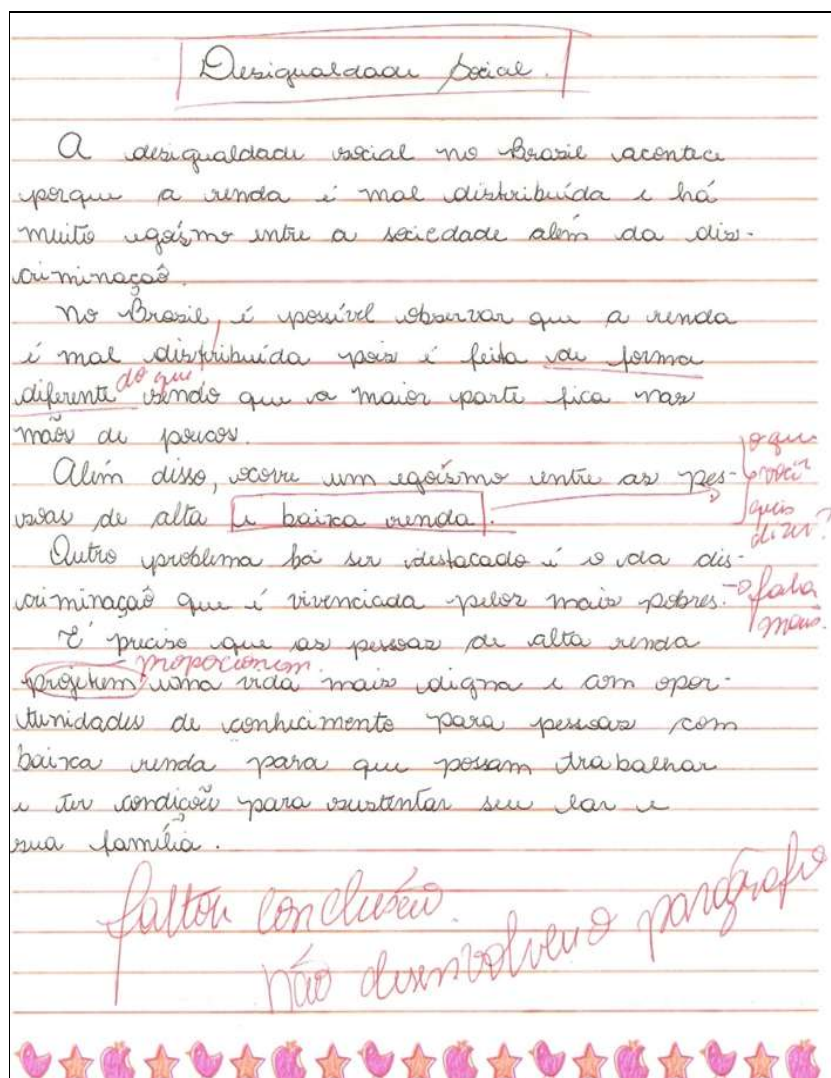


Figura 29 – Texto dissertativo com apontamentos da professora/leitora

Fonte: Produção de Alunos

Nesta primeira versão do texto, é possível observar as diversas conversas estabelecidas entre a professora/leitora e o texto dos alunos. Os apontamentos realizados pela professora orientaram para a reescrita do texto.

Reescrita:

Desigualdade Social

A desigualdade social no Brasil acontece porque a renda é mal distribuída e há muito egoísmo entre a sociedade além da discriminação.

A renda no Brasil é mal distribuída pelo fato de a maior parte do dinheiro ficar na mão de poucos, e os que mais precisam ficam com a menor parte, sem saber o que fazer e como se sustentar com tão pouco dinheiro.

Outro ponto importante a ser destacado, é o egoísmo entre as classes sociais, onde a maioria dos ricos não pensam neles, e não estão nem um pouco interessados em ajudar quem realmente precisa.

Além disso a discriminação entre os pobres é muito grande, pois pela falta de recursos são confundidos como ladrões, mendigos, e outras características baixas que na realidade não são.

Diante do que foi exposto é possível concluir que, enquanto pobres estão lutando para ter uma vida saudável, sem preconceitos, sem fome e discriminação, os ricos estão apurando mais a vida coberta de livros desnecessários, sem olhar para trás.

Figura 30 – Reescrita do texto após os apontamentos da professora

Fonte: Produção de Alunos

Em diálogo com os textos fui apresentando apontamentos capazes de orientar o trabalho dos autores frente aos recursos linguísticos para que a cada repensar sobre a linguagem fosse um novo diálogo entre texto/autores/leitor. E neste percurso os textos foram tomando forma e se apresentaram em momentos distintos.

Pensando na escrita como trabalho é que proponho as diversas reescritas, para que os alunos possam refletir diante da atividade desenvolvida com a linguagem.

Entendendo a importância deste percurso reflexivo à produção textual, apresento outros momentos de produção/reformulação do texto em busca da qualidade e do sentido, ou seja, em busca da interação com o leitor.

| |
|--|
| <p>Título: PARE, PENSE E REFLITA 2-DESIGUALDADE SOCIAL: ATÉ QUANDO? 3-A desigualdade social é um dos maiores problemas do nosso país. 4-má distribuição de renda, 5-Egoísmo entre as sociedades e discriminação 6-Eis os principais motivos que deixam nosso país cada vez pior. 7-Sem contar que: Enquanto muitos passam fome, 8-Poucos gastam absurdos em coisas sem necessidade 9-Portanto: Pare, Pense e Reflita 10-Para que a pobreza deixe de fazer parte de nossas vidas.</p> <p>REESCRITA 2: <u>Ana Carolina, Vinicius e Leonardo</u> A desigualdade social é um dos maiores problemas de nosso país. Os causadores dos problemas sociais podem se resumir em: Má distribuição de renda, Egoísmo entre as sociedades e a discriminação <i>entre os pobres</i>. não podemos desconsiderar que enquanto muitos passam fome, poucos gastam absurdos em coisas desnecessárias. Portanto, pare, pense e reflita E principalmente busque atitudes para que a pobreza deixe de ser uma condição de vida.</p> <p>REESCRITA 3-</p> <p><i>PARE, PENSE, REFLITA</i> A desigualdade social é um dos maiores problemas do nosso país. Os causadores dos problemas sociais podem se resumir em: Má distribuição de renda, Egoísmo entre as sociedades e a discriminação entre os pobres, não podemos desconsiderar que enquanto muitos passam fome, poucos gastam absurdos em coisas desnecessárias.</p> <p>Portanto, pare, pense e reflita E principalmente busque atitudes para que a pobreza deixe de ser uma condição de vida.</p> |
|--|

Figura 32 – Percurso de reescritas para a adequação textual

Fonte: Produção de Alunos

Olhando para este percurso (reescrita, reescrita 1, 2 e 3) é possível reconhecer sujeitos envolvidos na dinâmica da linguagem, capazes de escrever, observar os apontamentos, refletir, revisar e reorganizar. Todas estas atividades em busca da comunicação.

Refletindo sobre este percurso com a linguagem, os alunos apresentaram algumas ideias importantes, pois a maioria compreendeu que o trabalho de escrita e reescrita é importante para desenvolver competências escritoras, capazes de auxiliar o autor no processo de revisão e reformulação de textos.

| Grupo: 06 | | 14/08/06 |
|--|--|----------|
| Nomes: Ana Carolina U. dos Santos | | nº 02 |
| Camila Heronimo | | 08 |
| Joan Carlos de Lima | | 21 |
| Leonardo Pereira Castillo | | 24 |
| — 11 — | | |
| * Qual foi a principal mudança que vocês notaram em relação ao texto revisado se comparado com 1ª leitura? | | |
| A principal mudança notada foi a melhoria na escrita e na forma de expressão. | | |
| * Qual importância dessa atividade para você? | | |
| Ana Carolina: A forma de se expressar, pois sinto que meu desempenho textual está cada vez melhor. | | |
| Camila: A reescrita me ajudou na forma de me expressar. | | |
| Leonardo: foi bom porque, com os apontamentos dos outros grupos, nós conseguimos ver os nossos erros e tentar melhorá-los. | | |
| Joan: A importância dessa atividade para mim é melhorar a minha escrita. | | |

Figura 33 – Vozes dos alunos sobre a prática de escrita/reescrita

Fonte: Produção de Alunos

Em outro momento, o texto escrito foi associado com as imagens selecionadas, para que houvesse uma conversa entre ambos. E neste diálogo, aconteceram mais experiências relevantes com a linguagem.



Figura 34 – Momento da produção dos textos de linguagem mista: verbal e não-verbal no programa *Movie Maker*

Fonte: Acervo da pesquisadora

Para este último momento, a preocupação com o leitor se tornou mais evidente, pois os alunos, em contato com o novo formato do texto de linguagem mista, trabalham a leitura das imagens e do texto escrito na posição de um leitor que não teve contato com as produções escritas que antecederam

este texto final. E, ao se posicionarem enquanto estes, percebem as mudanças que ainda são necessárias à formulação de textos coerentes.



Figura 35 – Trecho da produção textual de linguagem mista no programa *Movie Maker*

Fonte: Produção de alunos

Para a finalização dos vídeos, os alunos selecionaram uma música que fosse mais adequada à produção e acrescentaram também os efeitos para a apresentação dos slides.

Após a gravação da produção, propus o planejamento para a apresentação do DVD e a exposição dos textos na versão impressa. Para esse novo desdobramento da atividade com a linguagem, os grupos de alunos se organizaram para a compra dos porta-retratos que seriam usados para a exposição dos textos.

No momento da apresentação, alguns alunos ficaram responsáveis por contextualizar oralmente a produção relatando sobre o percurso desenvolvido com o texto dissertativo e os desdobramentos ocorridos. Outros ficaram responsáveis pela condução dos alunos/leitores na observação dos textos impressos que estavam expostos no palco, que se localiza no pátio da escola.

Os alunos/leitores tiveram contato com os textos na versão em movimento, apresentado pelo vídeo e na apresentação impressa no papel fotográfico, inserida em um porta-retratos suspenso por um fio transparente preso ao teto do palco. Além disso, cada grupo preparou também uma apresentação escrita que relatava a respeito do percurso desenvolvido para chegar até àquela produção final.

Mane maker: uma forma de interpretar assuntos
relâmbicos

Este projeto começou a ser produzido no dia 07-08-2020 pelos alunos da 1ªE com temas variados. Nesse grupo formado pelos integrantes: Camilla, Eder e Gabriel optei por um tema muito chamativo "A Copa de 2014 no Brasil". Mas tudo isso teve início com um debate entre grupos de temas diferentes. Depois veio a ideia de fazer um texto dissertativo e a partir daí veio o projeto de mane maker. Para chegarmos a conclusão do texto ideal fizemos várias sessões sucessivas. Ontem fomos para o palco de informática para a apresentação, e daí veio para relacionarmos frases relacionadas aos argumentos para chamar a atenção de todos. Chegamos a conclusão que este projeto possui grande importância pois aprendemos a escrever textos dissertativos, ouvindo com o programa mane maker e a ter opiniões diferentes.

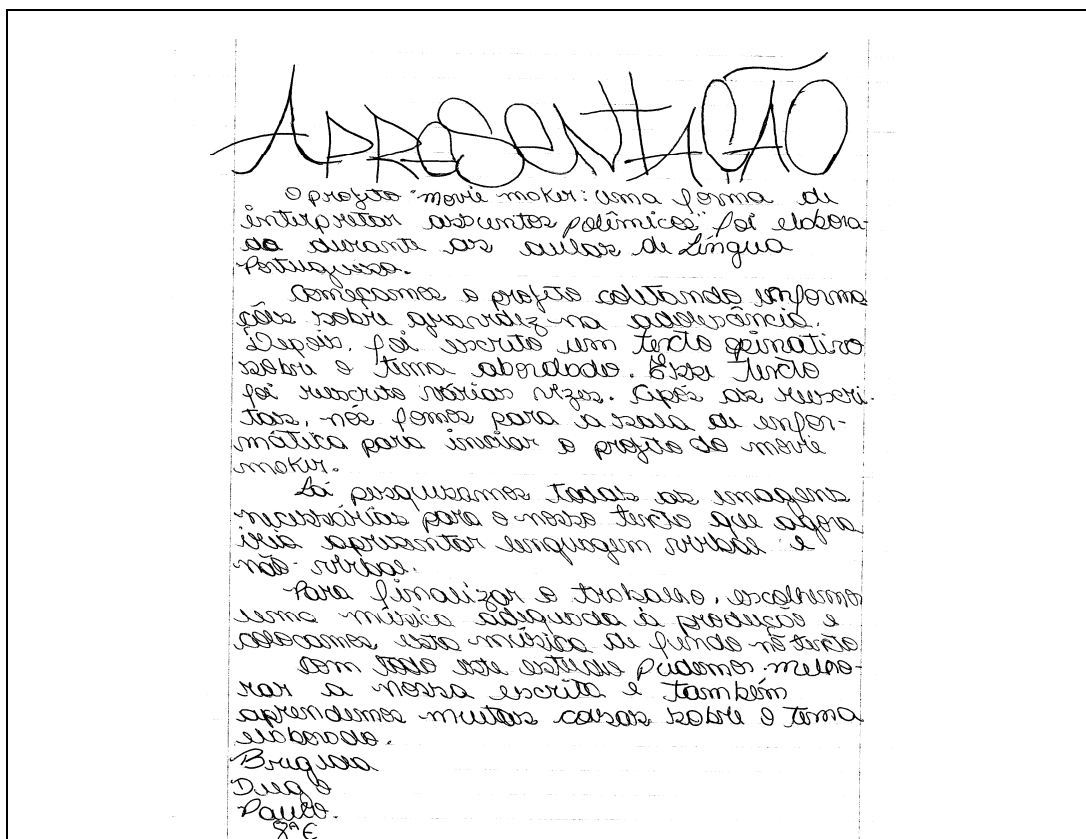


Figura 36 – Texto de apresentação do projeto desenvolvido com os textos opinativos

Fonte: Produção de alunos

Conscientes do percurso desenvolvido com a linguagem na prática textual, os alunos são capazes de reconhecer a importância do processo de escrita e reescrita ao desenvolvimento de textos mais adequados.

Tal atividade com a linguagem pôde proporcionar aos alunos a vivência da real utilização da linguagem, que é a comunicação, o contato com leitores diversos. O trabalho com a linguagem envolveu os alunos e os fez pensar nos leitores e assim viver a realidade linguística comunicacional e não apenas a produção textual para ser finalizada numa única produção e avaliada pelo único leitor/corretor/professor.

Conectando as duas vivências (Fotonovela e *Movie Maker*) para o reconhecimento da práxis, é preciso fazer alguns recortes, pois diante de atividades dialógicas tão plurais é necessário destacar alguns itens na abordagem desenvolvida.

Nestas produções, os autores puderam vivenciar situações reais de produção da linguagem, pois dialogaram com o texto escrito, buscaram modificações juntos aos recursos linguísticos e adequaram os textos para proporcionar a comunicação com os leitores. Importando-se com a relação dialógica proporcionada pela linguagem, os alunos/autores, escreveram e reescreveram a linguagem buscando diálogos mais coesos.

Enquanto sujeitos/autores, os alunos trabalharam com a linguagem utilizando os recursos verbais e não-verbais na construção de textos complexos para um público de leitores já definido (alunos da escola).

De acordo com Bakhtin, “Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver enunciado.” (BAKHTIN, 2000 p.325).

Neste percurso construtivo, os alunos foram capazes de experienciar como a língua funciona e praticar a dinâmica dialógica desta por meio da modificação dos gêneros.

Na prática da fotonovela, os autores entraram em contato com um gênero antigo e pouco conhecido e após criarem intimidade com o estilo e a forma composicional textual, puderam experienciar a mudança do gênero textual conto de terror para adequá-lo à proposta de comunicação que envolvia o novo texto(fotonovela).

Para definir sobre a mudança de função textual, Koch (2006) ressalta que:

“A hibridização ou intertextualidade intergêneros é o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de um outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação.” (KOCH, 2006, p.114)

Fiorin (2008) também comenta sobre a hibridização:

“Os gêneros podem também hibridizar-se, ou seja, podem cruzar-se. (...) em sua estrutura composicional, sua temática e seu estilo”. (FIORIN, 2008 p.70).

Em diálogo com a teoria é possível observar que a prática com a linguagem proporcionada por esta vivência inclui os alunos/sujeitos em atividades que funcionam como verdadeiros diálogos, pois ao transformar um gênero em outro, podem reconhecer a função do texto frente às situações de comunicação.

No caso da primeira experiência, os contos de terror foram transformados em foto novela, ocorreram, portanto, algumas alterações como a estrutura e o estilo, mas a temática continuou a mesma.

Na segunda experiência, também houve alteração da forma composicional, mas mantiveram-se o estilo e a temática do texto opinativo.

A partir destas vivências, os alunos agindo com a linguagem, puderam experimentar a prática dialógica e perceber que os gêneros não são instrumentos rígidos e estanques, pois se referem à dinâmica do sujeito social no trabalho com a linguagem. E puderam compreender que o uso dos recursos da língua está para a atividade linguística em que os sujeitos estão inseridos, pois em um determinado momento de comunicação, o gênero conto de terror

era adequado à situação comunicacional. O que se modificou no decorrer dos estudos com a linguagem, pois na prática social da língua, novos contextos para o uso da linguagem surgem e novos gêneros também, por isso a transformação em fotonovela se justificava para uma nova situação de comunicação e de uso dos recursos da língua.

Da mesma maneira, o texto dissertativo, artigo de opinião, caracterizado por seus elementos constitutivos, que na prática linguística se relaciona com suas funções sociais pode sofrer variações de acordo com a situação comunicacional em que os sujeitos se encontram. Pois quando é envolvido o gênero já produzido em uma nova situação comunicativa, os sujeitos agem sobre os recursos linguísticos de maneira à adequá-los à dinâmica da vida social e o texto deixa de ser um artigo para assumir um novo formato no gênero de linguagem mista.

Ilustrando esta atividade com a voz da teoria, Bakhtin (2000) anuncia:

Uma dada função [...] e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, 2000 p. 284)

No caso destas duas vivências, os textos modificam suas formas e suas funções, assumindo em contextos distintos de comunicação, também estruturas diversas, mas que se relacionam sem perder a temática que os une.

Ao longo do percurso trabalhado, tanto com o texto narrativo quanto com o texto dissertativo percebi que, em ambos os casos, as produções textuais não deixaram de pertencer à tipologia que os gerou; ao longo das práticas dialógicas com a linguagem foram se transformando em gêneros diversos, com

funções e formatos diferentes e, acima de tudo capazes de revelar a dinâmica linguística e a capacidade dos sujeitos autores em trabalharem com os recursos da língua de diferentes maneiras, em busca de objetivos comunicativos específicos e contextualizados.

3.5. O texto, a comunicação e a importância do contexto

A quinta e última vivência apresentada por este estudo revela mais um trabalho dialógico com a linguagem, que ocorreu no ano de 2008 com alunos da 6ª série.

Em decorrência dos estudos realizados no referido ano, que abordavam gêneros da ordem do relatar, incluindo a prática de relatos de experiência vivida, foi solicitado no último bimestre o estudo do gênero carta pessoal.

Planejando a forma como seria apresentado o gênero aos alunos, pensei nas diversas vezes que já havia trabalhado com o gênero e decidi que não faria novamente a prática da correspondência entre as salas, pois esta era uma atividade já muito comum na escola.

Buscando envolver os alunos em um trabalho textual que revelasse a prática dialógica em busca do desenvolvimento de autores e leitores críticos, associei a necessidade do estudo do gênero carta pessoal ao contexto apresentado por uma obra chamada “Kafka e a boneca viajante” de Jordi Sierra I Fabra (2008).

A escolha da obra se deu por observar no livro a possibilidade dos alunos vivenciarem o contexto de produção. E, assim, se sentirem motivados à prática da produção do gênero carta pessoal.

Antes de comunicar aos alunos que naquele bimestre seria trabalhado o texto carta pessoal, resolvi contextualizar o livro que embasaria tal produção.

Para isso, fui construindo uma atmosfera que despertasse nos alunos o interesse pelo livro. Apresentei o título da obra e questionei se alguém conhecia, propus algumas conversas a partir da leitura do título. Perguntei se conheciam Kafka, mostrei o livro “A metamorfose”, de Franz Kafka, que estava guardado em meu armário, propus que pesquisassem sobre o autor.

Ainda guardando o livro para apresentação posterior, trouxe uma resenha que comentava de uma maneira muito positiva a respeito do livro que tinha sido lançado há pouco.

Kafka e a Boneca Viajante

Jordi Sierra i Fabra
Tradução: Rubia Prates Goldoni
Martins Fontes
128 páginas
R\$ 25,00

Um ano antes de sua morte, Franz Kafka, passeando pelo parque de Steglitz, em Berlim, encontrou uma menina chorando porque havia perdido sua boneca. Para acalmar a garotinha, inventou uma história: a boneca não estava perdida, mas viajara, e ele, um

"carteiro de bonecas", tinha uma carta em seu poder que lhe entregaria no dia seguinte. Naquela noite, ele escreveu a primeira de muitas cartas que, durante três semanas, entregou pontualmente à menina, narrando as peripécias da boneca em todos os cantos do mundo. Inspirado por esta história pouco conhecida de Kafka, contada por Dora Dyamant, companheira do escritor na época, Jordi Sierra i Fabra recria as cartas nunca encontradas e que constituem um dos mistérios mais belos da narrativa do século 20.

Quadro 18 – Resenha do livro Kafka e a Boneca Viajante

Fonte: Relativa On line (2009)

Dando continuidade à apresentação da obra atentei-me à aproximação dos alunos com o enredo do livro. Consciente da impossibilidade da aquisição do objeto literário decidi propor a leitura de imagens, por meio de slides, com todas as imagens que compunham as páginas da obra.

Durante a apresentação destas imagens os alunos puderam conhecer a história de “Kafka e a boneca viajante” e ler, na linguagem das figuras, o enredo que já os envolvia.



Figura 37 – Imagens do livro Kafka e a Boneca Viajante

Fonte: Fabra (2008)

Na companhia do texto não-verbal narrei a história vivenciada por personagens reais. Kafka, um homem que, por acaso, encontra com uma menina, chamada Elsi, que chorava dolorosamente em um parque de Berlim. Elsi, uma menina infantil e doce que estava muito triste com a perda de sua boneca.

Kafka decidido a ajudar a garota, se apresentou a ela como um carteiro de bonecas viajantes e lhe disse que estava justamente à sua procura. E que no dia seguinte lhe traria a carta que a boneca lhe havia deixado.

O homem adulto e tuberculoso, distante do mundo infantil há muito tempo percebeu que, para assumir aquele papel tão imaginário precisa reviver alguns detalhes de sua infância. E assim fez, procurou com uma vizinha, que tinha uma filha pequena, uma boneca para que ele pudesse manusear, pois a partir de então ele seria o próprio brinquedo e assumiria a voz de uma boneca viajante.

Foram inúmeras as cartas, os encontros, as leituras. Kafka articulava-se para ler os textos que ele mesmo escrevia no papel de Brígida, a boneca viajante, que usava a linguagem escrita para tranquilizar a menina, inconformada com a perda do brinquedo.

Muitos foram os encontros entre Kafka, o escritor/carteiro, um alquimista de palavras e emoções, e sua única destinatária, a menina Elsi. E a cada carta, novas aventuras da boneca viajante eram narradas para manter os laços de amizade entre a leitora/criança e seu objeto adorado.

Os encontros entre o autor e a menina findaram-se quando Kafka, tomado por pela fragilidade de sua doença, escreveu a carta de despedida e apresentou à menina a possibilidade de constituir uma nova amizade, agora com Dora, a nova boneca que Kafka lhe entregou.

Após a leitura das imagens e contextualização da obra, os alunos foram convidados a fazer parte deste mundo narrativo. E inicialmente os meninos resistem, pois assumir o papel, a voz e as atitudes de uma boneca lhes parecia incomodar. Envolvidos pelo contexto de uma criança, triste com a ausência de

seu brinquedo e que aguardava pelas palavras de conforto de sua boneca viajante, resolveram que assumir o papel de boneca tinha um sentido e uma justificativa bastante intensos.

A produção escrita começou a ser composta em um contexto envolvente, pois a maioria dos alunos, admirados e inspirados pelas ações de Kafka, fazia do momento da escrita a representação da vivência das atitudes deste autor, que no trabalho com as palavras buscava ressignificar a vida da menina.

Antes das primeiras produções realizamos algumas reflexões sobre o processo de escrita. Definimos que o gênero era carta pessoal e para isso, estudamos as características deste texto, observando um exemplo de carta pessoal:

CARTA PESSOAL

São Paulo, 30 de abril de 2004

Querida Maria Lúcia,

Eu e Cristina ficamos encantados com sua hospitalidade e queríamos agradecer pelos dias maravilhosos que passamos no Rio de Janeiro.

Sem dúvida, essa cidade ficou ainda mais bonita depois de desfrutá-la em sua companhia. Esperamos você em nossa casa de campo em Ibiúna para retribuir sua gentileza.

Em breve enviaremos as fotos. Mande notícias.

Um grande abraço,

Luiz Felipe

Quadro 19 – Exemplo de uma carta pessoal

Fonte: Trevisan e Zanetti (2007)

Para o reconhecimento das características deste gênero, assinalamos:

- Local, data.
- Saudação.

- Assunto.
- Despedida.
- Assinatura.

Quadro 20 – Características do gênero carta pessoal

Fonte: Elaboração pela professora

As primeiras produções escritas apresentaram alguns equívocos, pois neste primeiro momento, vários textos deixaram de contemplar aspectos contextualizadores de grande relevância ao entendimento dos leitores, pois neste momento de produção deixei claro aos alunos/autores que havia dois interlocutores que deveriam ser respeitados pelo texto: a menina, que era o diálogo fictício direto e os interlocutores reais: aqueles que leriam o texto e que poderiam não ter tido contato com a obra “Kafka e a boneca Viajante”.

De certa maneira, esta atividade atribuía aos alunos uma responsabilidade bastante motivadora, pois o fato de escrever uma narrativa para conversar com uma personagem de um livro e ao mesmo tempo dialogar com prováveis leitores deste texto lhes provocou desafios. E cada produção escrita, ocorria também o desenvolvimento de leitores críticos capazes de olharem para a linguagem e reconhecerem a possibilidade, ou não, do diálogo.

Olhar para os primeiros textos é permitir reconhecer nestes a presença de um sujeito em processo de desenvolvimento consciente da linguagem, pois quando comparados com versões posteriores é possível identificar as reflexões que permitem ao aluno/autor retomar seu texto e modificá-lo em busca do diálogo com o interlocutor.

Para a produção escrita, cada classe decidiu que a boneca e a menina teriam nomes diversos dos apresentados pela obra literária. Na 6ª A, os alunos

batizaram a menina de Anynha e a boneca de Joaquina. A 6ªB as nomeou de Stela e Aninha, na 6ªC, a garota recebeu o nome de Kika e o brinquedo de Sofia.

Após alguns combinados, os alunos iniciaram a produção da primeira versão do texto. Este primeiro momento foi importante para encaminhar os percursos posteriores.

Piracicaba, 23 de outubro de 2008

Cara Anynha,

Estou lhe escrevendo essa carta para contar como estou aqui em Piracicaba, no Brasil, e para relatar as aventuras que passei aqui.

Essa cidade é maravilhosa, cheia de pontos turísticos, e comidas gostosas. As pessoas daqui são muito gentis.

Aqui conheci a duiza, uma menina que me hospedou em sua casa. Ela tem doze anos, e é muito legal. Me levou para conhecer a Ponte Pencil (ela é enorme), a Rua do Porto e a Casa do Poroador. Experimentei o caldo de cana, é uma delícia.

Um grande beijo da sua boneca
Joaquina

P.S. Espero que esteja tudo bem aí, não se preocupe comigo, pois estou bem e muito feliz, voltarei daqui 3 semanas. Love não pode dar esperanças de que vai voltar por este período.

Figura 38 – Carta pessoal produzida por aluna (1ª feita) com os apontamentos feitos pela professora/leitora

Fonte: Produção de aluno

Em diálogo com os textos dos alunos, percebi a necessidade de definir alguns itens para que as produções pudessem ser associadas com contextos comuns. Afinal o objetivo final destes textos era compor um livro para cada classe, composto pelas cartas escritas pelos alunos/bonecas.

Observando o texto acima, é possível ressaltar que nesta primeira produção ainda não havia ficado claro para alguns alunos sobre os elementos importantes deste diálogo, como por exemplo, o fato de o brinquedo ser uma boneca viajante. Neste diálogo, era importante que o texto deixasse claro esta característica da boneca para que a menina, sua interlocutora, pudesse compreender os motivos de sua partida.

É possível observar também que ao final do texto, o autor ressalta na voz da boneca sobre o seu retorno: “voltarei daqui a 3 semanas”. Esta informação estava compondo de maneira inadequada o texto, pois o retorno da boneca não iria acontecer.

Diante dos inúmeros equívocos cometidos no primeiro texto, apresentei para a classe alguns elementos importantes que deveriam ser apresentados no texto para ressaltar ao leitor dados do contexto de produção:

Para isso alguns pontos foram traçados:

- Objetivo da carta: tranquilizar a menina sobre o paradeiro da boneca.
- Destino da boneca: Brasil, Piracicaba.
- Assunto: apresentar explicações sobre o desaparecimento e dizer sobre as viagens da boneca.

Quadro 21 – Três pontos importantes para organização da carta pessoal

Fonte: Organização produzida pela professora

Após as observações gerais e especificamente produzidas nos textos, parti para o segundo momento dos autores com o texto para a realização da reescrita. E neste momento, aspectos referentes à contextualização do texto ainda eram entraves para a produção textual.

1ª Reescrita da carta pessoal.

Piracicaba, 03 de novembro de 2008

Cará Amyrha,

Estou lhe escrevendo essa carta para contar como estou aqui em Piracicaba, no Brasil.

Viajei para cá, porque encontrei aí na Alemanha um boneco muito lindo, através de uma amiga dele, fiquei sabendo que ele morava aqui. Assim que fiquei sabendo que ele morava aqui em Piracicaba, peguei o primeiro avião que vinha para cá. → Como assim? Boneco de avião?

Após ~~que~~ ^{minha chegada} cheguei, fui para casa da minha tia, que me escreveu falando que eu poderia ficar na casa dela. → quando? Em Curitiba? Você já planejou a viagem?

Já sei onde ele mora, só estou esperando uma oportunidade para ir lá e bater na porta.

Essa cidade é muito linda e maravilhosa. As pessoas daqui são muito gentis. Espero que você esteja bem, pois não vou voltar, dando ao amor que eu sinto por esse boneco. Se você quiser, arraje outra amiga-boneca para brincar com você.

Deixo-lhe tudo de bom!

Lucas deixa novo e Um grande beijo
motivo do partido. Joaquina
como você veio para o Brasil?

Figura 39 – 1ª reescrita do texto/ apontamentos feitos pela professora/leitora

Fonte: Produção de aluno

Após a primeira reescrita foram necessários novos diálogos. Neste sentido, apresentei mais questionamentos ao texto e solicitei que produzissem uma nova versão.

2ª Reescrita da carta pessoal

Piracicaba, 03 de novembro de 2008

Cara Anynha

Estou lhe escrevendo essa carta para contar como estou aqui em Piracicaba, no Brasil.

Viajei para lá porque encontrei aí na Alemanha um boneco muito lindo que estava de partida para o Brasil.

Enquanto você brincava ^{no parque}, ouvi a conversa de uma mulher dizendo que iria de ^o aeroporto. Você foi brincar no balanço e eu aproveitei a oportunidade para entrar na bolsa da senhora.

No aeroporto, descobri que a mulher não iria para Piracicaba, então encontrei um perreco que viajaria para o Brasil.

Assim que cheguei, entrei na bolsa de uma menina que iria para o interior de São Paulo visitar seus avós. Essa mesma menina encontrou sua amiga, que por conhecidência era dona do boneco que eu tanto procurava.

Agora já sei onde ele mora, só estou esperando uma oportunidade para ir lá e bater na sua porta.

Essa cidade é muito linda e maravilhosa. As

pessoas daqui são muito "gentis". Espero que você esteja bem, pois não vou voltar, devido ao amor que eu sinto por esse boneco. Se você quiser, ^{encontre} outra amiga - boneca para brincar.

Desejo - lhe tudo de bom!

Um grande beijo
Joaquina!

↓
você não
diz que
eu sou
bonito mesmo!

Figura 40 – 2ª reescrita da carta pessoal/ novos apontamentos feitos pela professora/leitora

Neste terceiro momento de produção escrita, ainda acrescentei algumas colocações para orientação da versão final, que seria digitalizada e encadernada junto com as demais para a composição do livro da sala.

Cutura: Isabella Bottene Pasagrande

Piracicaba, 01 de dezembro de 2008.

Cará Anynha,

Estou lhe escrevendo essa carta para contar como estou aqui em Piracicaba, no Brasil.

Viajei para cá porque encontrei aí na Alemanha um boneco muito lindo que estava de partida para o Brasil. E pelo fato de eu ser uma boneca viajante, decidi vir pra cá para respirar novos ares e ficar perto do meu amor.

Enquanto você brincava, no parque, ouvi a conversa de uma mulher dizendo que iria até o aeroporto. Você foi brincar no balanço e eu aproveitei a oportunidade para entrar na bolsa da senhora.

No aeroporto, descobri que a mulher não iria para Piracicaba, então encontrei uma pessoa que viajaria para o Brasil.

Assim que cheguei, entrei na bolsa de uma menina que iria para o interior de São Paulo visitar seus avós. Essa mesma menina encontrou sua amiga, que por acaso era dona do boneco que eu tanto procurava.

Agora já sei onde ele mora, só estou esperando uma oportunidade para ir lá e bater na sua porta.

Essa cidade é muito linda e maravilhosa. As pessoas daqui são muito "gentis". Espero que você esteja bem, pois não vou voltar, devido o amor que eu sinto por esse boneco e pelo fato de eu ser uma boneca viajante. Se você quiser, encontre outra amiga-boneca para brincar.

Um grande beijo
Joaquina.

Figura 41 – 3ª versão do texto carta pessoal para publicação no livro de textos da sala

Fonte: Produção de aluno

Nesta última versão, é possível observar ainda a necessidade de outras adequações, mas o que ressaltado neste trabalho, é a importância do percurso de

diálogos realizados em busca da adequação da linguagem para a produção de textos coerentes.

Os alunos, principais responsáveis pela dinamização deste processo dialógico com a linguagem, foram envolvidos pela proposta, e talvez por isso, tenham sentido muito pouco da responsabilidade que na verdade carregavam: produzir um texto para compor um livro. Antes de preocuparem-se com a produção de livros, estes alunos/crianças das sextas séries estavam preocupados em dialogar com a menina que havia perdido a boneca e comovidos com a atitude de Kafka se viram capazes de mostrar esta bela história para outros leitores e trazer para perto deles também a possibilidade de vivenciarem esta situação.

Ao longo deste percurso da escrita, minha maior preocupação enquanto professora/leitora era, por meio do diálogo com os textos, orientar os alunos/autores na prática com a linguagem, buscando promover reflexões capazes de proporcionar, por meio do diálogo direto com o texto, apontamentos capazes de apresentar problemas e também de conduzir o autor para uma escrita mais clara e coerente, junto ao seu interlocutor.

Este percurso com a linguagem foi de extrema complexidade para os alunos, pois eles deveriam dialogar simultaneamente com a menina que perdeu sua boneca e com o interlocutor que não conheciam o contexto gerador desta história. E dar conta desses dois aspectos foi muito trabalhoso, pois os alunos deveriam estar conscientes desses dois papéis (menina e leitor) para que com o uso dos recursos linguísticos atingissem a necessidade de ambos.

Desta forma, o trabalho de produção textual, envolvendo as escritas e reescritas apresentou-se interligado com o contexto, pois na busca da

comunicação com o leitor, os alunos retomaram as produções escritas por diversas vezes, e fizeram alterações importantes à construção do sentido textual.

Na abertura de cada livro, também é possível observar a preocupação dos autores em situar o leitor diante do contexto da obra. E para isso, aproximaram do leitor o objeto que os proporcionou desenvolver este projeto, o livro: Kafka e a boneca viajante”. Nas capas dos livros também é possível perceber o diálogo com o contexto, pois são as bonecas, as cartas e as mãos dos alunos que anunciam uma leitura embrenhada por sujeitos na prática com a linguagem.

ALGUMAS PALAVRAS PARA INICIAR..

Esta obra apresenta-se composta por inúmeras cartas de uma boneca viajante (Joaquina) que escreve para restabelecer contato com uma amiga (Anynha) deixada em Berlim.

O objetivo das cartas é tranquilizar a amiga com relação à partida repentina da boneca.

Neste contexto, inspirado na obra de Jordi Fabra I Sierra, “KAFKA E A BONECA VIAJANTE”, é que os alunos da 6ª série A, da EE. Pedro Moraes Cavalcanti escreveram os textos que revelam as aventuras vivenciadas por uma boneca viajante.

Os textos apresentados nesta obra se apresentam digitalizados para marcar a figura de cada autor e assim revelar sua produção.

Os textos aqui apresentados são parte de um processo de ensino-aprendizagem que ocorreu nas aulas de Língua Portuguesa neste ano de 2008.

É importante ressaltar que os textos em percurso constante de escrita e reescrita, não se apresentam como uma versão final, mas sim como mais uma versão que ainda poderia ser alterada em busca de adequações mais coerentes.

Dessa maneira, importa revelar os textos enquanto processo de escrita, de construção de autores e leitores e não como um produto acabado.

Esperamos que nossas histórias enredem, você leitor, aos mundos aqui constituídos!

Boa Leitura! 6ª A

Quadro 22 – Texto de apresentação do livro com as cartas da Boneca Viajante da 6ª Série A

Fonte: produção dos alunos

Algumas palavras iniciais

Esta obra foi produzida por alunos da 6ª série C da escola EE Pedro Moraes Cavalcanti, nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, com a professora Camila.

Este livro foi inspirado nas histórias do livro “KafKa e a boneca viajante” que conta a história de uma garotinha que perde sua boneca e que é auxiliada por Kafka, que assumindo o papel da boneca escreve cartas para acalmar a menina.

Para saber mais e conhecer a nossa versão das cartas escritas pela boneca viajante, leia esta obra.

Alunos da 6ª C

Quadro 23 – Texto de apresentação do livro com as cartas da Boneca Viajante da 6ª Série C

Fonte: produção dos alunos



Figura 42 – Capas dos livros com as imagens das bonecas produzidas pelos alunos das três sextas séries

Fonte: Acervo da pesquisadora

Mas, a preocupação com a contextualização não se encerrou nestas atividades, pois após a produção dos livros, que envolveu confecção das capas, e dos textos de apresentação para as obras, os alunos foram envolvidos em outra situação de comunicação e aproximação com os interlocutores, uma

vez que participaram de uma exposição das obras e das 120 bonecas confeccionadas para compor esta exposição.

No momento que acontece a exposição, as preocupações dos alunos são diversas, pois notam os detalhes necessários para ambientar as bonecas e os livros que serão apresentados aos interlocutores reais, crianças das turmas das 5^{as} séries.

A organização da exposição, agendada com antecedência, teve a participação intensiva dos alunos, que se deslocaram para a escola no período da tarde, logo após as aulas da manhã.

Para garantir a visualização das bonecas e a proximidade dos leitores com a autora das cartas, estas foram penduradas em árvores e também no palco da escola. Desta maneira, suspensas por fios transparentes, mas a altura dos olhos e das mãos dos leitores, as bonecas anunciaram o diálogo que seria proposto com os alunos.





Figura 43 – Exposição das bonecas viajantes confeccionadas pelos alunos

Fonte: Acervo da pesquisadora





Figura 44 – Exposição das bonecas viajantes confeccionadas pelos alunos

Fonte: Acervo da pesquisadora

O momento da leitura das cartas também foi muito bem planejado, de maneira que o espaço da exposição também estava preparado para receber os interlocutores que participariam desse diálogo. Para este momento, os alunos colocaram lençóis no chão para cobrir o gramado e acomodar os ouvintes.



Figura 45 – Alunos na exposição: momento de leitura das cartas para os alunos leitores

Fonte: Acervo da pesquisadora

Em um movimento de interação entre alunos/autores e alunos/leitores que a atividade dialógica se constituiu. Para completar o diálogo, os alunos que percorreram a exposição dos livros e das bonecas, deixaram mensagens para os colegas que protagonizaram este projeto.

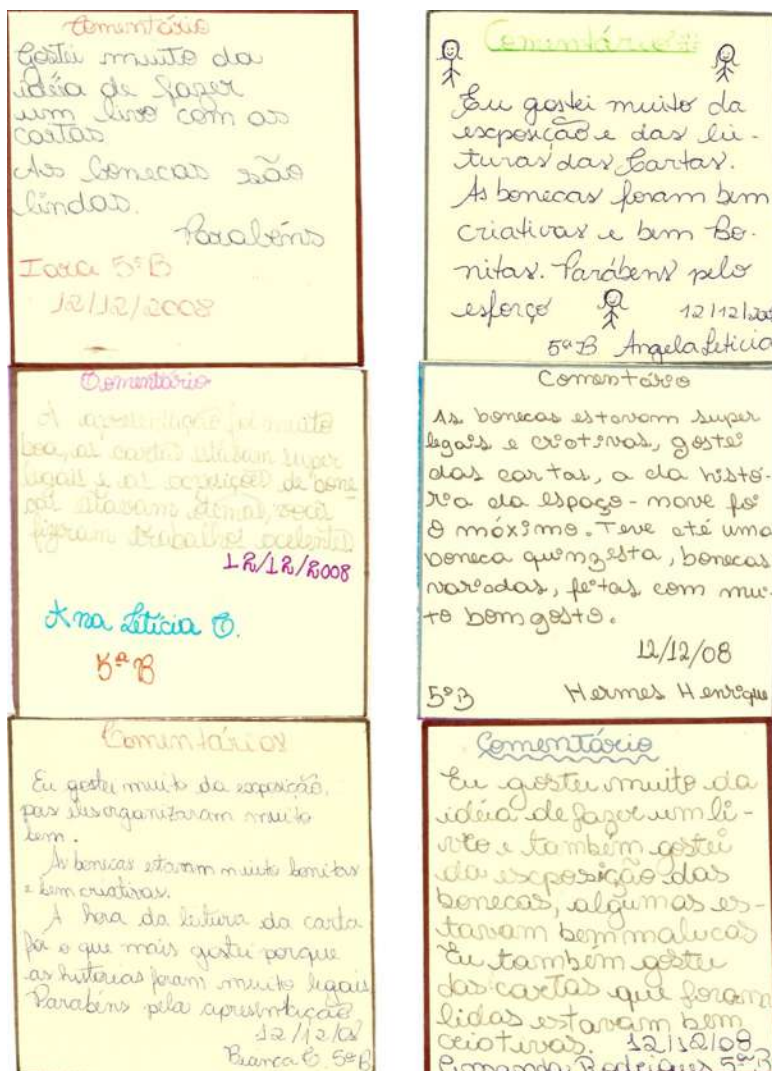


Figura 46 – Bilhetes produzidos pelos alunos/leitores após a observação da exposição das bonecas e leitura das cartas

Fonte: Acervo da pesquisadora

Destacando a construção das relações dialógicas no processo de produção textual, é possível considerar a importância do desenvolvimento de uma prática contextualizada, pois o envolvimento dos alunos no processo de produção se deve, em grande parte, ao fato de terem claros os objetivos e o contexto de produção bem definidos.

Os textos escritos desenvolvidos não podem ser caracterizados como produtos da escola, mas pelo contrário, são produções que revelam o trabalho de sujeitos sócio-históricos sobre a linguagem que fazem uso. Sujeitos estes revelados enquanto autores que reconhecem na dinâmica da língua a importância de diálogos com o contexto. Valorizando esta contextualização enquanto suporte para a produção textual.

Nesta vivência, observa-se a importância do contexto para a ocorrência dos eventos comunicativos. As produções escritas acontecem em contextos definidos previamente com os alunos que se sentem parte desta dinâmica com a linguagem.

Desta maneira, é possível destacar que a contextualização da situação de produção escrita foi de relevante importância ao envolvimento dos alunos na prática comunicativa, pois embasados pela narrativa de “Kafka e a boneca viajante”, foram conduzidos às atividades realizadas em contexto escolar.

Conhecer a história protagonizada por Kafka, e entender os desdobramentos de suas atividades de autor/personagem/leitor das cartas que escrevia para sua inocente destinatária, fez os alunos sentirem-se parte da história e por isso, motivados às produções escritas que foram compostas por percursos diversos (escrita/reescritas) até a produção da versão final, destinada ao livro.

Durante esta vivência, os alunos puderam observar a possibilidade de articular a construção de conhecimento com as necessidades reais de comunicação, pois no momento da exposição, entraram em contato com diferentes interlocutores, que por meio do diálogo com os autores puderam também experimentar a prática comunicativa da linguagem.

É possível perceber que as produções das cartas foram motivadas pelo contexto da obra que fundamentou todo o projeto, pois no momento da escrita, os alunos transcenderam o mundo escolar para incorporar a personagem boneca viajante e narrar suas histórias para tranquilizar sua doce amiga que havia ficado chorando no parque em Berlim.

A produção embasada neste contexto foi condição para desenvolver os diálogos da exposição e estreitar as relações com os interlocutores.

No momento da exposição dos livros e das bonecas, os alunos criaram, em um novo contexto, a possibilidade de aproximar os alunos/leitores dos diálogos já realizados pelos alunos/autores.

Neste percurso dialógico, os alunos se envolveram nas atividades propostas, participaram de um processo criativo com a linguagem e tornaram-se autores conscientes da função comunicativa desta.

Nesta vivência, não há a presença de sujeitos que apenas produzem textos para o contexto escolar, para cumprir uma tarefa pré-estabelecida, mas sim alunos que produzem textos reais, em contextos concretos para interlocutores verdadeiros.

Conforme afirma Bakhtin,

O papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora, é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento, se torna, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 2000, p.320).

Tanto no momento da produção escrita, quanto no da divulgação do projeto, a artificialidade encontrada em muitas situações de produção escrita deu lugar à significação, pois a produção textual passou por momentos de adequação linguística a fim de dialogar com o contexto social e com os interlocutores.

Dessa forma, entende-se que o envolvimento dos alunos em um contexto dialógico de produção com a linguagem pode oportunizar a eles mostrarem-se enquanto sujeitos/autores criativos no trabalho com a linguagem.

Nesta vivência, o contexto trouxe contribuições importantes ao percurso do trabalho com a linguagem, pois motivou e significou a prática linguística dos alunos, que enquanto autores trabalharam para a promoção dos diversos diálogos.

A escrita é percebida enquanto trabalho, pois todas as atividades realizadas fazem parte de um processo contínuo de aprendizagem. Portanto, o que se observa neste estudo é a realização de uma prática com o texto escrito que não surge apenas como uma necessidade de registro, ou para articular meras informações que precisam ser sistematizadas, mas sim uma produção valiosa que passa a ser suporte para os desdobramentos de outros percursos de comunicação.

De acordo com Sercundes,

Partindo do próprio texto, o aluno terá melhores condições de perceber que escrita é trabalho, é construção do conhecimento; estará, portanto, mais bem capacitado para compreender a linguagem, ser um usuário efetivo, e conseqüentemente aprender a variedade padrão e interar-se dela. (SERCUNDES, 2002, p.89).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu amei fazer este trabalho agora todos vão saber como nós alunos somos bons na escrita e podemos até criar livros.

Trecho do comentário feito por um aluno sobre uma das vivências desenvolvidas.

Professora? Pesquisadora? Narradora? Autora? Estes questionamentos e certezas estiveram ao meu lado ao longo de todo o desenvolvimento deste estudo, pois ao optar pela análise da própria prática pedagógica assumi alguns papéis que estiveram entrelaçados na constituição deste estudo.

Ser a professora/pesquisadora, assumir um olhar crítico, saber distanciar-me do objeto de pesquisa, na medida adequada para poder analisá-lo, narrar as vivências na voz da própria autora, enfim, todas estas ações foram delineadas no decorrer deste trabalho para a construção de um estudo que apresenta nas vozes de sujeitos reais (alunos/professora) possibilidades de trabalhos reais com a linguagem.

Olhar para o meu trabalho, minha metodologia de ensino, meus alunos significou muito mais do que uma análise pessoal, pois foi um processo que possibilitou tecer, por meio das práticas de sala, associações teóricas na construção da práxis. Neste percurso de criação com a linguagem, a sala de aula se tornou espaço para a construção de contextos diversos e a cada vivência analisada percebi a importância de práticas criativas e dialógicas no cotidiano escolar.

Na primeira vivência, experienciar o trabalho com o conto, “A moça Tecelã”, significou mais do que um estudo rotineiro de leitura e interpretação textual, uma vez que os desdobramentos realizados a partir do texto deram

vida à narrativa e favoreceram os alunos a apresentar, pelas imagens criativas, a leitura interpretativa constituída ao longo do percurso de trabalho com o texto.

De acordo com Severino Antônio,

O pensar por imagens revela a atividade criativa da imaginação, tanto no conhecer como no expressar. [...] Pensar por analogia é um dos modos fundamentais de organizar o raciocínio nas artes, na poesia, na filosofia, nas ciências, na vida cotidiana. É igualmente um modo de organizar a linguagem, e um modo de conhecer e expressar o mundo. (SEVERINO ANTONIO, 2009, p. 72)

A segunda vivência apresentada neste estudo proporcionou aos alunos a aproximação com a realidade linguística, pois trabalhando com as variedades da língua perceberam, nas diversidades o movimento da língua e constituíram o dicionário de variedades linguísticas.

A terceira vivência, igualmente, apresentou um contexto de trabalho com o texto escrito em que o aluno é reconhecido enquanto autor de textos, capaz de vivenciar a produção e reescrita de textos como processos reflexivos de trabalho com a linguagem e que estão sempre voltados para um interlocutor que significa esta atividade comunicacional.

Nesta atividade, os alunos foram autores e leitores dos textos que no percurso dialógico foram reescritos a partir das conversas realizadas entre os alunos e a professora. Neste contexto, o texto escrito foi mais do que um produto final, usado pelo professor para atribuir uma nota, pois possibilitou reflexões diversas por meio de diálogos com/pela linguagem.

O quarto momento apresentou duas vivências que se aproximaram pelo enfoque dado ao estudo com os textos verbais e não-verbais. Nestes projetos, tanto a Fotonovela quanto o *Movie Maker*, mostraram os alunos como sujeitos autores e leitores críticos/criativos que constroem diálogos importantes no

percurso de trabalho com a linguagem. No trabalho com textos não-verbais associados aos textos verbais, apresentaram interpretações constituídas nas hibridizações produzidas.

Dessa maneira, nestas vivências, os alunos tiveram a oportunidade de construção de diversos diálogos importantes, pois na fotonovela, os alunos lidaram com um gênero antigo e pouco conhecido, e após criarem intimidade com o gênero, sentiram-se capazes de produzi-los também.

Os alunos dialogaram com culturas, marcas de época, de estilo, de linguagem. Neste percurso, o aluno/sujeito/autor/leitor embrenhou-se nas relações de distanciamento e aproximação com o texto produzido.

Nas análises das fotonovelas que marcaram a década de 60, os leitores puderam conviver com outros estilos, outros valores, outros contextos que se revelaram por meio da leitura destes textos.

No projeto com o programa de computador *Movie Maker*, observei a produção de diálogos relevantes, pois os alunos, enquanto autores apresentaram-se diante de trabalhos dialógicos de produção, reescrita e transformação de gêneros textuais. Igualmente, nessa atividade, os alunos perceberam a função primordial do trabalho com a linguagem, que é a comunicação, pois em todas as atividades realizadas ao longo do projeto, sempre ficou marcada para os alunos a presença do leitor, que ora estava posto na professora e ora nos diversos interlocutores da escola.

Dessa maneira, o movimento interacional entre textos/autores e leitores foi constante ao longo dos estudos realizados. Os alunos vivenciaram a função dialógica da linguagem que se adapta, modificando-se de acordo com as situações comunicacionais. Nas transformações dos contos de terror em

fotonovelas e dos textos dissertativos em um projeto realizado no *movie maker*, percebi a dinâmica de uma linguagem viva e utilizada por sujeitos ativos no processo de comunicação diário.

Ressalto que este estudo não apresenta receitas para as aulas de Língua Portuguesa, contudo, pode proporcionar ao professor/leitor algumas reflexões significativas para o desenvolvimento de trabalhos com a linguagem em contexto escolar.

Acredito que, talvez, o grande diferencial deste trabalho esteja no fato de não tratar somente da teoria, mas também da práxis, bem como apresentar nas vivências reais de sala de aula, as possibilidades de trabalhos dialógicos com a linguagem.

Este estudo pode responder a um questionamento proposto pelo autor José Wanderley Geraldi, no momento em que comenta sobre os trabalhos comumente realizados com a escrita.

“É possível recuperar, no interior da própria escola, um espaço de interação, onde o sujeito se (des) vela, com uma produção de textos efetivamente assumidos pelos seus autores?”. (GERALDI, 1993, p. 140).

E a resposta, neste caso, pode ser dada de uma maneira positiva, pois apreendi que, ao longo deste estudo, os alunos apresentaram-se enquanto sujeitos/autores/leitores críticos e criativos, capazes de trabalhar com os recursos linguísticos na produção de diálogos coerentes e reais.

Assim, foram apresentadas vivências com a linguagem, capazes de revelar alunos e professora envolvidos em processos de reflexão e capazes de revelar diálogos e de construir conhecimentos.

Em cada uma das vivências apresentadas houve a valorização das atitudes criativas, em que os alunos assumiram suas vozes, mostraram-se pela linguagem e reconheceram a aproximação da função social desta, presente no ambiente escolar.

Nesta dissertação torna-se evidente que o ensino não pode ser entendido enquanto uma atividade que considera o trabalho com a linguagem como um processo de reprodução e reconhecimento de respostas certas, ou seja, cristalizadas nas páginas de algum livro didático, uma vez que nessa realidade educacional, são excluídas as contribuições dos sujeitos/alunos em função de respostas já fabricadas. E, neste contexto tradicional, muitas das solicitações de escrita, anulam tanto a razão para dizer, quanto o que se tem a dizer.

Apresento a importância da prática dialógica, no caminho oposto às propostas artificiais de trabalho com a linguagem; uma prática dialógica capaz de revelar os sentidos positivos de atividades de leitura, interpretação, produção escrita, reescrita, provando que estas práticas com a linguagem são igualmente capazes de inserir os alunos em situações de diálogos reais, próximos de interlocutores verdadeiros e de fazê-los viver a prática social comunicativa.

Ao invés de um trabalho que contempla práticas mecânicas com a linguagem, fiz opção por percursos de criação, por oportunidades de reflexão, por processos criativos com a linguagem, que colocam os alunos enquanto sujeitos, autores de sua própria voz e de seus pensamentos.

Oportunizar situações em que os alunos possam construir diálogos, trocar experiências, conviver em grupo, respeitar o diferente e, principalmente,

identificar os sentidos das práticas pedagógicas, pode fazer toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem, pois quando os alunos se sentem envolvidos pelas propostas de ensino, estas deixam de ser apenas atividades escolares para se tornarem trabalho constitutivo dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Os educadores precisam perceber a importância de desenvolver práticas dialógicas com a linguagem, para que assim o processo de ensino proporcione aos alunos um espaço para divulgarem seus pensamentos e construam opiniões; que, neste espaço, possam apresentar suas vozes, suas experiências; e que no processo de trabalho reflexivo com a linguagem, tenham a oportunidade de se revelarem autores dinâmicos e plurais.

Por meio das práticas pedagógicas narradas neste estudo apresento várias tentativas de tornar os alunos autores de conhecimentos e capazes de trabalhar sobre os recursos da língua em busca da comunicação reflexiva.

Assim, considerando a importância do processo interlocutivo, apresentei neste estudo diversas propostas favoráveis de trabalho com a linguagem, principalmente com o texto escrito, que no caso destas propostas, encontram-se inseridos em contextos de uso e práticas de interação verbal.

O trabalho com a prática de textos reflete muito as ações da própria interação pela linguagem, pois no momento em que os alunos se colocam como autores ou leitores de textos, estes se revelam dispostos a interagir com o outro para quem destinaram a produção escrita.

Tanto na linguagem oral, quanto na escrita, os sujeitos buscam a comunicação, a interação por meio do uso que fazem com os recursos linguísticos. Por meio do texto escrito, a atividade não é diferente, pois apesar

da linguagem escrita, geralmente se aproximar de uma formalidade, não deixa de ser dialógica, já que pressupõe um leitor que também fará seu papel na construção comunicacional; pela atividade de leitura crítica, o leitor participa do processo de constituição do sentido textual.

Quando esse leitor opina a respeito da construção textual, objetivando a produção da coerência, está proporcionando, pelo diálogo com o texto, reflexões importantes ao trabalho com o texto escrito.

Desta maneira, é possível destacar a importância da relação dialógica capaz de contemplar os objetivos reais do trabalho com o texto: promover conversas criativas e produtivas na construção da linguagem. Destaco assim, a importância de trabalhar, na escola, com a função social da escrita, uma vez que a linguagem encontra-se situada em contextos de uso e práticas específicas de interação social.

As práticas desenvolvidas com a linguagem, apresentadas por este estudo, podem revelar propostas que possibilitem ações aos alunos/sujeitos que interagem com seus interlocutores, por meio de textos e, neste contexto, possam contribuir com diálogos significativos ao processo de ensino-aprendizagem.

Conforme destaca Geraldi (1993), no trabalho com textos é revelado sobre a prática do discurso, pois por meio da linguagem textual é possível reconhecer um autor/locutor que pressupõe um interlocutor. Dessa maneira, o propósito do texto se define na atividade interacional.

Na prática com os textos, tanto em momentos de produção (em que o autor pressupõe um leitor), até o momento da reescrita, são realizados inúmeros diálogos que refletem sobre a construção linguística na prática

interativa desta, e proporcionam aprendizados reais sobre a linguagem. Diferentemente de uma prática gramatical desvinculada da realidade, o trabalho dialógico com textos, proporciona a vivência de situações reais de comunicação.

E, para ilustrar sobre a importância da prática dialógica com a linguagem para os alunos, destaco alguns comentários feitos pelos alunos após a prática da última vivência, na qual estes vivenciaram a personagem, boneca viajante.

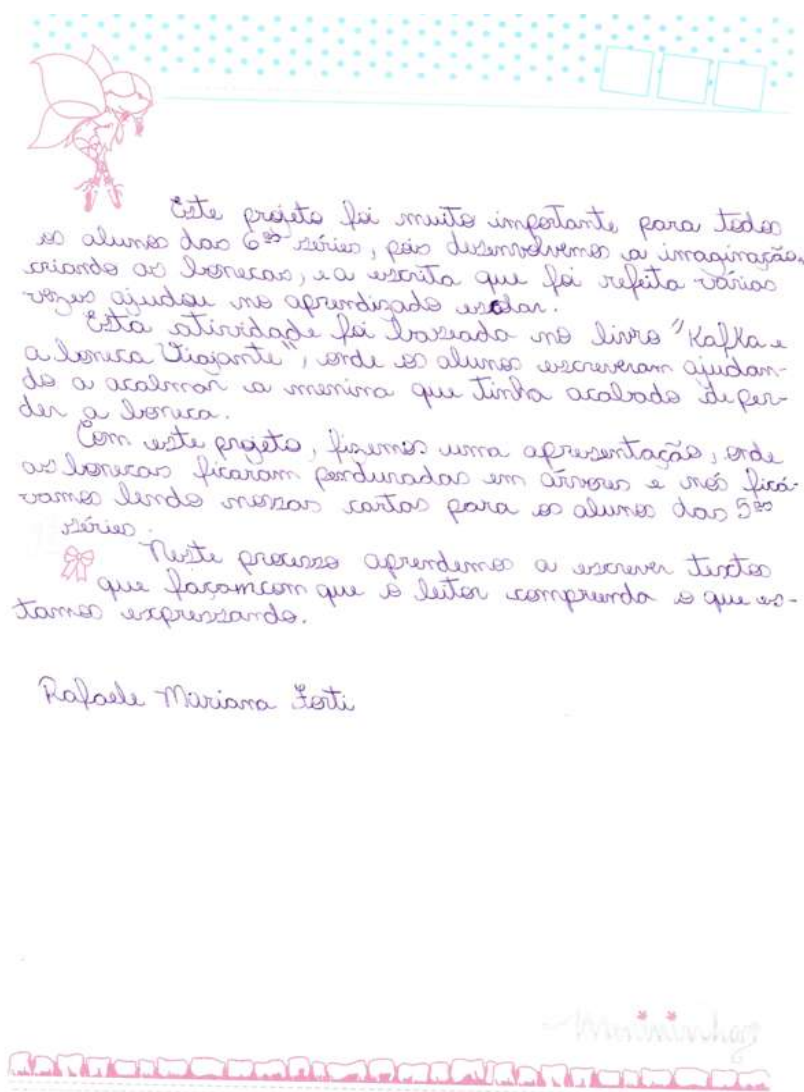


Figura 47 – Vozes dos alunos relatando sobre a participação no projeto das bonecas viajantes (1)

Fonte: Produção dos alunos

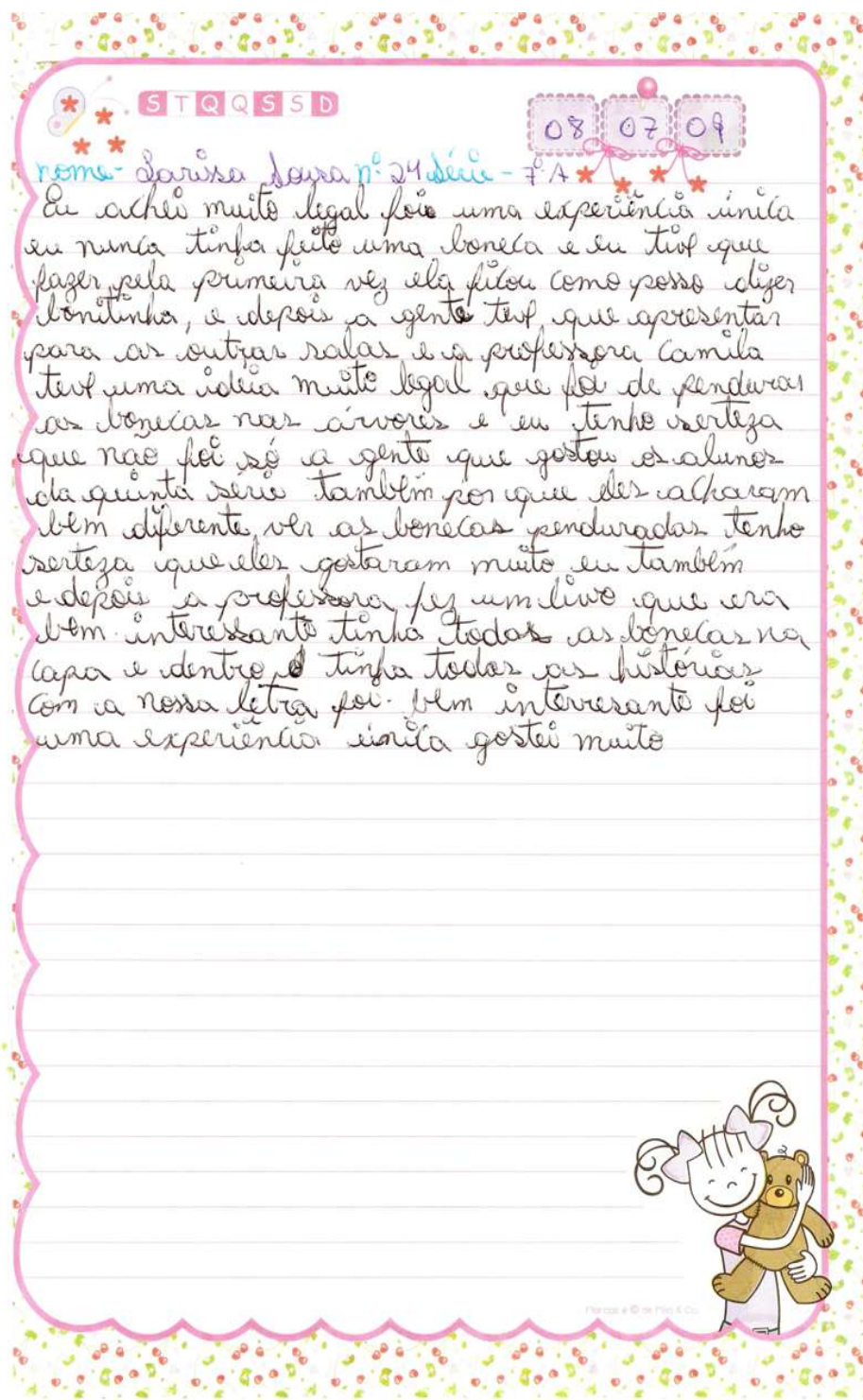


Figura 48 – Vozes dos alunos relatando sobre a participação no projeto das bonecas viajantes (2)

Fonte: Produção dos alunos

Todos os 6^{os} séries incorporaram a personagem boneco viajante e escreveram uma carta para tranquilizar um menino, que era sua melhor amigo.

A atividade foi baseada na história do livro "Kafka e o boneco viajante". Os 6^{os} escreveram cartas para tranquilizar o menino, criando histórias que deixassem o garoto mais feliz.

Este projeto foi muito bom para mim, pois minha escrita ficou melhor, por que reescrevi os textos várias vezes e também aprendi a fazer a apresentação de livros e pensar nos leitores dos textos.

Gostei muito dessa ideia de fazer uma carta para o menino, nós tivemos que fazer e refazer até ficar bom para a leitura. Quando terminamos as cartas fizemos uma boneca de pano que deu vida à personagem e que depois ilustrou a capa do livro da nossa sala. O livro e os bonecos foram expostos para os alunos dos 5^{os} séries. A exposição foi muito boa, pois lemos as cartas que foram feitas por nós alunos. Os alunos dos 5^{os} ficaram encantados por que nunca tinham visto tantos bonecos pendurados.

Eu amei fazer este trabalho agora todos vão saber como nós alunos somos bons na escrita e podemos até criar livros.

Gustavo Moreno

Figura 49 – Vozes dos alunos relatando sobre a participação no projeto das bonecas viajantes (3)

Fonte: Produção dos alunos

Lendo essas palavras posso notar a dimensão significativa que as atividades com a linguagem assumiram diante do processo de ensino-aprendizagem, pois envolvidos nas práticas propostas, os alunos experienciaram a atividade comunicativa e viveram nos diálogos com a linguagem, a presença do outro.

Eu amei fazer este trabalho agora todos vão saber como nós alunos somos bons na escrita e podemos até criar livro.

Neste processo aprendemos a escrever textos que façam com que o leitor compreenda o que estamos expressando.

Nos dois trechos ressaltados, as vozes anunciam a importância de um interlocutor real, inserido em uma esfera de comunicação social, para que o processo de produção textual adquira sentido.

As atividades propostas por este estudo celebram a possibilidade de envolver os alunos em contextos educacionais mais motivadores, capazes de valorizar os sujeitos/alunos, suas histórias, a linguagem em situação real de comunicação e a proximidade entre a prática escolar e a vida.

Por meio destas vivências, os alunos não aprendem apenas conteúdos, mas tecem saberes e sentidos expressos pela crítica criativa da prática com a linguagem. No percurso dos trabalhos com os textos, alunos assumem suas vozes e reconhecem a importância do diálogo para a reflexão e para a aprendizagem.

Portanto, a prática dialógica com textos orienta e revela muitos elos com as atividades comunicacionais realizadas pelos sujeitos em situações do dia-a-dia, pois por meio da vivência dos diversos gêneros textuais, são estabelecidos vínculos com as práticas linguísticas sociais.

Neste caminho de criação é que venho construindo os percursos de uma professora que se importa com a significação dos processos de ensino. E, nesta construção, não sou a expressão da docente que apenas lê friamente os textos de seus alunos para poder atribuir-lhes notas, mas sim a co-autora que aponta caminhos para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu.

Neste momento retorno à questão geradora deste estudo para ressaltar que as práticas dialógicas com a linguagem podem proporcionar experiências criativas com a linguagem e, dessa maneira, considerar o sujeito, o contexto e os recursos da língua no processo de construção de conhecimentos.

Chegando ao fim deste estudo não posso mencionar a expressão “encerramento das ideias” aqui apresentadas, pois novos desdobramentos de atividades com a linguagem ocorrem todos os dias nas salas de aula nas quais atuo. Sempre buscando novos diálogos e práticas capazes de evidenciar os sujeitos enquanto autores/leitores críticos/criativos, é que observo minhas ações pedagógicas associadas às atividades dialógicas que proporcionam ações reflexivas com a linguagem.

Assim, as aulas se tornam verdadeiros espaços em que os alunos possam sentir a presença do outro e vivenciar os diálogos plurais que contribuem para a construção de saberes.

Neste ano de 2009, outros contextos, sujeitos e ideias fazem parte da minha prática diária de sala de aula; a cada dia o trabalho com alunos/sujeitos me faz pensar em estratégias capazes de envolver estes alunos e promover a construção do sentido na prática diária com a linguagem dentro e fora da sala de aula.

Espero que este trabalho possa colaborar para o desenvolvimento de outros estudos que envolvam a prática com a linguagem e que igualmente inspire desdobramentos de atividades criativas comunicacionais, para contribuir, sobremaneira, com o processo de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

AZEVEDO, Alexandre. A entrevista. In: SOUZA, Cássia G. de; CAVÉQUIA, Marcia P. **Linguagem, criação e interação 5ª Série**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981

BARBOSA, Jaqueline Peixoto Barbosa. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

BARROS, Daiana L. P. de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Daiana L. P. de; FIORIN, José Luiz (orgs). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. São Paulo, Edusp, 2003.

BARTHES, Roland. **O rumor da Língua**. Tradução Mário Laranjeira. Prefácio Leyla Perrone-Moisés. Rio de Janeiro: Brasiliense 1988. Copyright © Éditions du Seuil, 1984.

BAUDELAIRE, Charles. **Richard Wagner e Tannhauser em Paris**. São Paulo: Imaginário /Edusp, 1990.

_____. **Obras escolhidas I - magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRAIT, Beth. As vozes Bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: In: BARROS, Daiana L. P. de; FIORIN, José Luiz (orgs). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. São Paulo, Edusp, 2003.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRITO, Luiz Percival Leme. Em terras de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley (org) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Atica, 2004.

CAMACHO, Roberto G. **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para 2º grau** – coletânea de textos – Vol.1 Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: Secretaria de Educação, 1988.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In. _____. **Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento**. Rio de Janeiro: Global Editora, 2004.

COSTA, Sérgio Roberto. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In. ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

COSTA VAL, Maria da Graça **Entre a oralidade e a escrita: o desenvolvimento da representação de discurso narrativo escrito em crianças em fase de alfabetização**. Tese (Doutorado em educação). Belo Horizonte: UFMG, 1999.

DIÁRIO DE CAMPO, 2006. **Cadernos com a programação das aulas** de cada dia, com os respectivos comentários.

_____. 2007. **Cadernos com a programação das aulas** de cada dia, com os respectivos comentários.

_____. 2008. **Cadernos com a programação das aulas** de cada dia, com os respectivos comentários.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. Antigamente. In. SANTOS, Joaquim ferreira dos (org). **As cem melhores crônicas brasileiras**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

DUARTE, Neide. **Frutos do Brasil: histórias de mobilização juvenil**. São Paulo: Aracati. Agência de Mobilização Social, 2006.

ESCOLA ESTADUAL PEDRO MORAES CAVALCANTI. Local de desenvolvimento da pesquisa. Centro. Piracicaba-SP.

FABRA, Jordi Sierra I. **Kafka e a boneca viajante**. Tradução Rubia Prates Goldoni. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Resenha**. Kafka e a boneca viajante. Disponível em http://www.relativa.com.br/livros_template.asp?Codigo_Produto=98657&Livro=Kafka%20e%20a%20Boneca%20Viajante#200 Acesso em 12 abr 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes et al. **Oralidade e Escrita: Perspectivas para o ensino de Língua Materna**. São Paulo: Cortez, 2002.

FINI, Maria Inês et al. **Caderno do Professor: língua portuguesa, ensino fundamental -8ª série, 2º bimestre**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FOLHA DE SÃO PAULO. Cães e gatos superam o número de filhos. Caderno 7 - Cotidiano. São Paulo, domingo, 04 set 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Edson G. O casal de velhos. In. SOUZA, Cássia G. de; CAVÉQUIA, Marcia P. **Linguagem, criação e interação 7**. São Paulo: Saraiva, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino**, Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado da Letras, 2006.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Prática de produção de textos na escola. **Trabalhos em linguística aplicada**, n.7, 1986. Conferência proferida no III encontro de Professores de Redação do Estado do Rio de Janeiro, em 24 de novembro de 1985. Campinas: Editora Unicamp. 1986.

GERALDI, João Wanderley (org) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Atica, 2004.

KRAMER, Sônia. **Por entre as Pedras** - Arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006b.

MANGUEL, Alberto. Uma história da Leitura. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1999.

MAZZAROPI CONTRA O CRIME. CD. **Música Raízes**. Punk Rock. Produção Independente. 12 faixas. Autores e cantores das músicas: Erich Vicente; Evaldo A. Vicente; Giuliano Maestro, 2004.

MENDES, Murilo. Dois Bons Filhos. In. CAMACHO, Roberto G. **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para 2º grau** – coletânea de textos – Vol.1 Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: Secretaria de Educação, 1988.

MENEZES, SILVANA. Jovens gostam, mas disfarçam o sotaque. **Jornal de Piracicaba**. Piracicaba, 2003.

- O RAPPÀ. **Minha alma** (A paz que eu não quero). Composição: Marcelo Yuka. Disponível em <http://www.terra.com.br> Acesso em 12 abr 2009.
- OLIVEIRA, Martha K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In. LA TAILLE, Yves (org). Piaget, Vygotsky e Wallon. São Paulo: Summus, 1992.
- PERINI, Mário A. **Sofrendo a Gramática**. São Paulo: Ática, 2002.
- POSSENTI, Sírio. **Porque não ensinar Gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1997.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SÃO PAULO. **Programa Hora da Leitura**. Secretaria de Estado da Educação, 2004.
- _____. **SARESP, 2005**. Disponível em http://saresp.edunet.sp.gov.br/2005/arquivos/provas_EF_2005/6%C2%AA%3%A9rie Acesso em 12 nov 2008.
- SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. v.1. São Paulo: Cortez, 2002.
- SEVERINO ANTONIO, M.B. **A menina que aprendeu a ler nas lápides e outros diálogos de criação**. Piracicaba: Biscalchin, 2008
- _____. **Educação e Transdisciplinaridade**. Lucerna: Rio de Janeiro, 2002.
- _____. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento**. Diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes. São Paulo: Paulus, 2009.
- SIQUEIRA, Lúcia. **Direito à segurança e direito à cidade**. Disponível em http://www.fase.org.br/noar/anexos/acrervo/10_Lucia_Siqueira_33.doc. 2006 Acesso em 16 out 2008.
- SOUZA, Solange Jobin e. **Infância e Linguagem**. Campinas: Papyrus, 1994
- SOUZA, Cássia G. de; CAVÉQUIA, Marcia P. **Linguagem, criação e interação 5ª Série**. São Paulo: Saraiva, 1999.
- _____. **Linguagem, criação e interação 7ª Série**. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma perspectiva para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2002.
- TREVISAN; ZANETTI. Portal da Família. Exemplo de uma carta pessoal. Disponível em http://www.trevisan.zanetti.nom.br/sandra...2/.../07_carta_pessoal.doc 2007. Acesso em 22 abr 2008.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. In. REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni, São Paulo: Abril, 1975 (original de 1953).

ANEXOS

Ampliando os diálogos: outras mostras das experiências realizadas.

ANEXO I – CONTO: A MOÇA TECELÃ - MARINA COLASANTI

“Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento”. Rio de Janeiro: Global Editora, 2000. Uma colaboração da amiga Janaina Pietrolungo, da longínqua Oxford.

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranqüila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

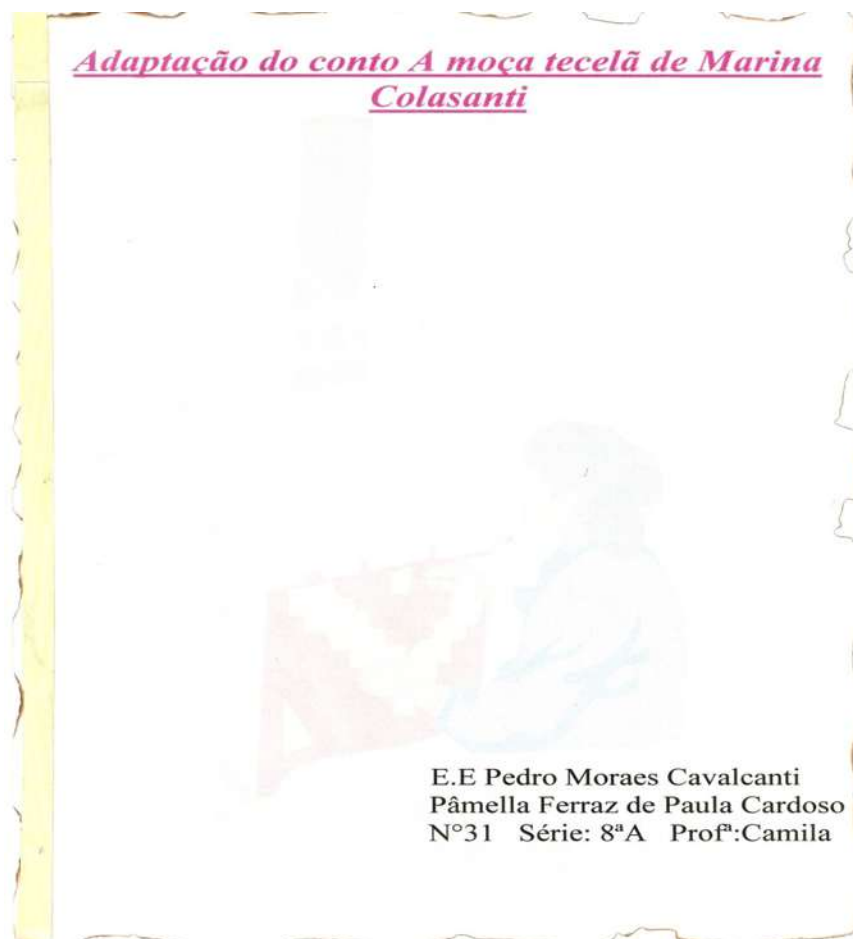
A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura, acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito apumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

Após ter ouvido uma história – A moça tecelã - Leia a pequena bibliografia abaixo:

Marina Colasanti (1938) nasceu em Asmara, Etiópia, morou 11 anos na Itália e desde então vive no Brasil. Publicou vários livros de contos, crônicas, poemas e histórias infantis. Recebeu o Prêmio Jabuti com *Eu sei, mas não devia* e também por *Rota de Colisão*. Dentre outros escreveu *E por falar em amor*, *Contos de amor rasgados*, *Aqui entre nós*, *Intimidade pública*, *Eu sozinha*, *Zoológico*, *A morada do ser*, *A nova mulher* (que vendeu mais de 100.000 exemplares), *Mulher daqui pra frente*, *O leopardo é um animal delicado*, *Esse amor de todos nós*, *Gargantas abertas* e os escritos para crianças *Uma idéia toda azul* e *Doze reis e a moça do labirinto de vento*. Colabora, também, em revistas femininas e constantemente é convidada para cursos e palestras em todo o Brasil. É casada com o escritor e poeta Affonso Romano de Sant'Anna.

**ADAPTAÇÃO DO CONTO “A MOÇA TECELÃ”, PRODUZIDA POR UMA
ALUNA**



A moça tecelã

Acordei ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentei ao tear.

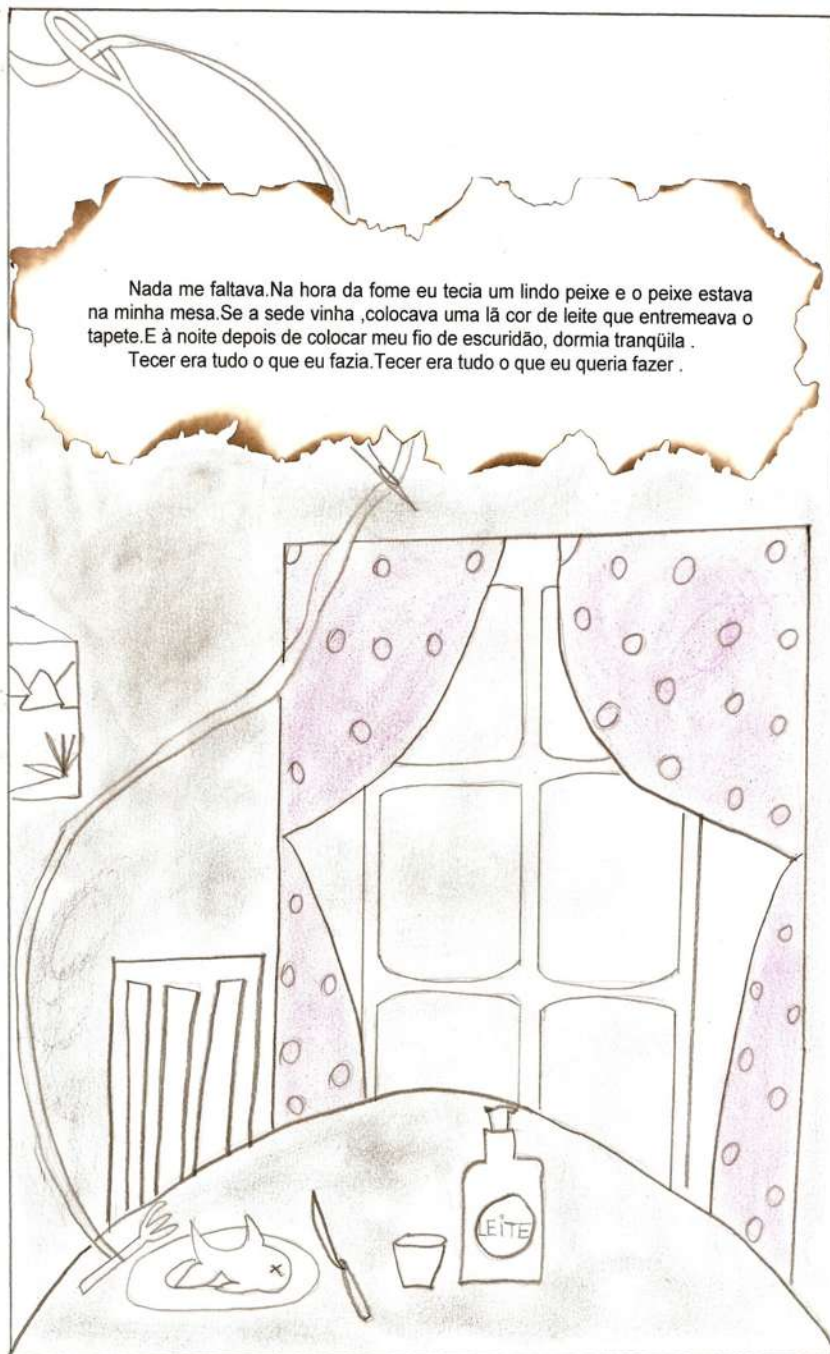
Para começar o dia, coloquei linha clara. E entre os fios estendidos fui passando um delicado traço cor da luz, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

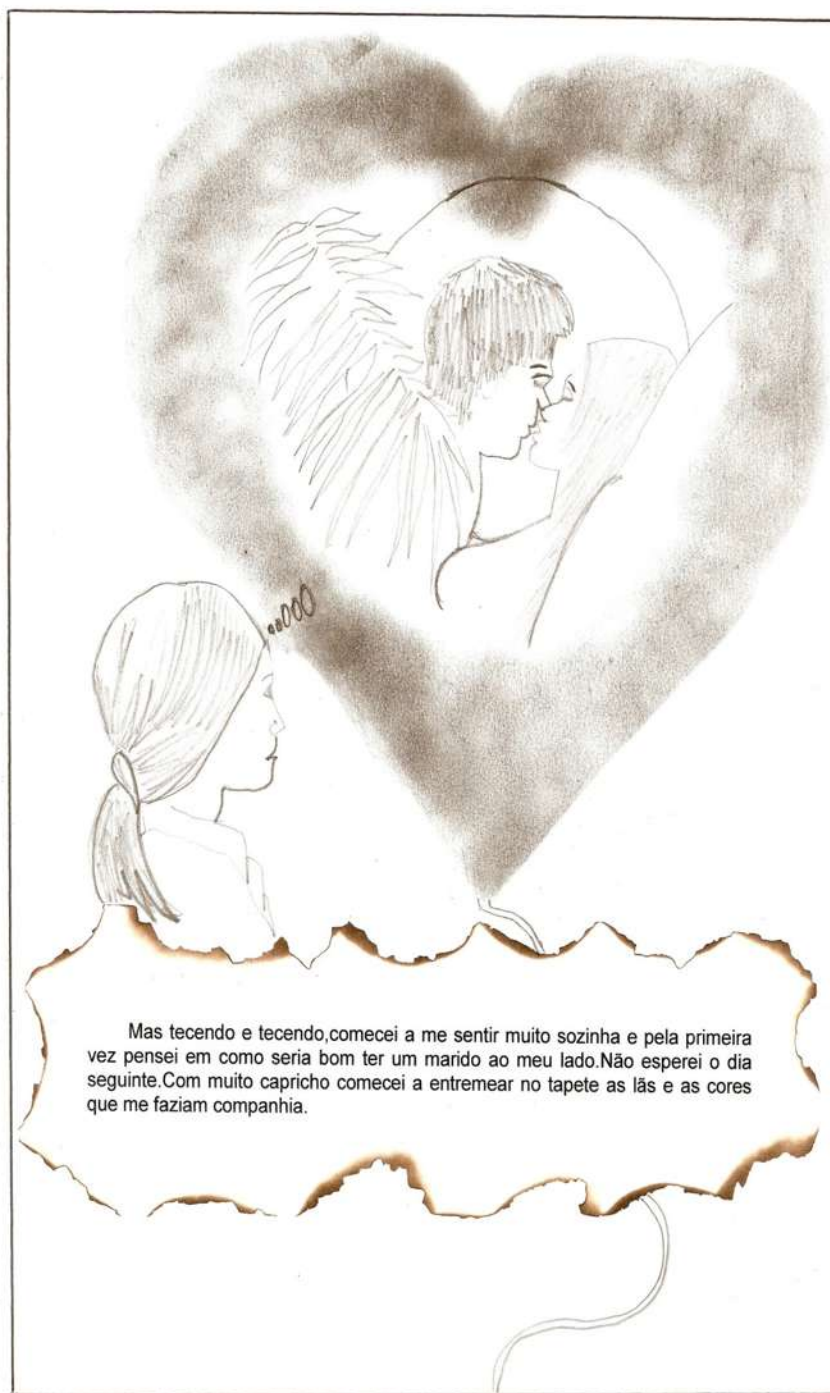
Depois com lãs mais vivas e quentes, fui tecendo hora a hora um longo tapete que eu nunca conseguia acabar.



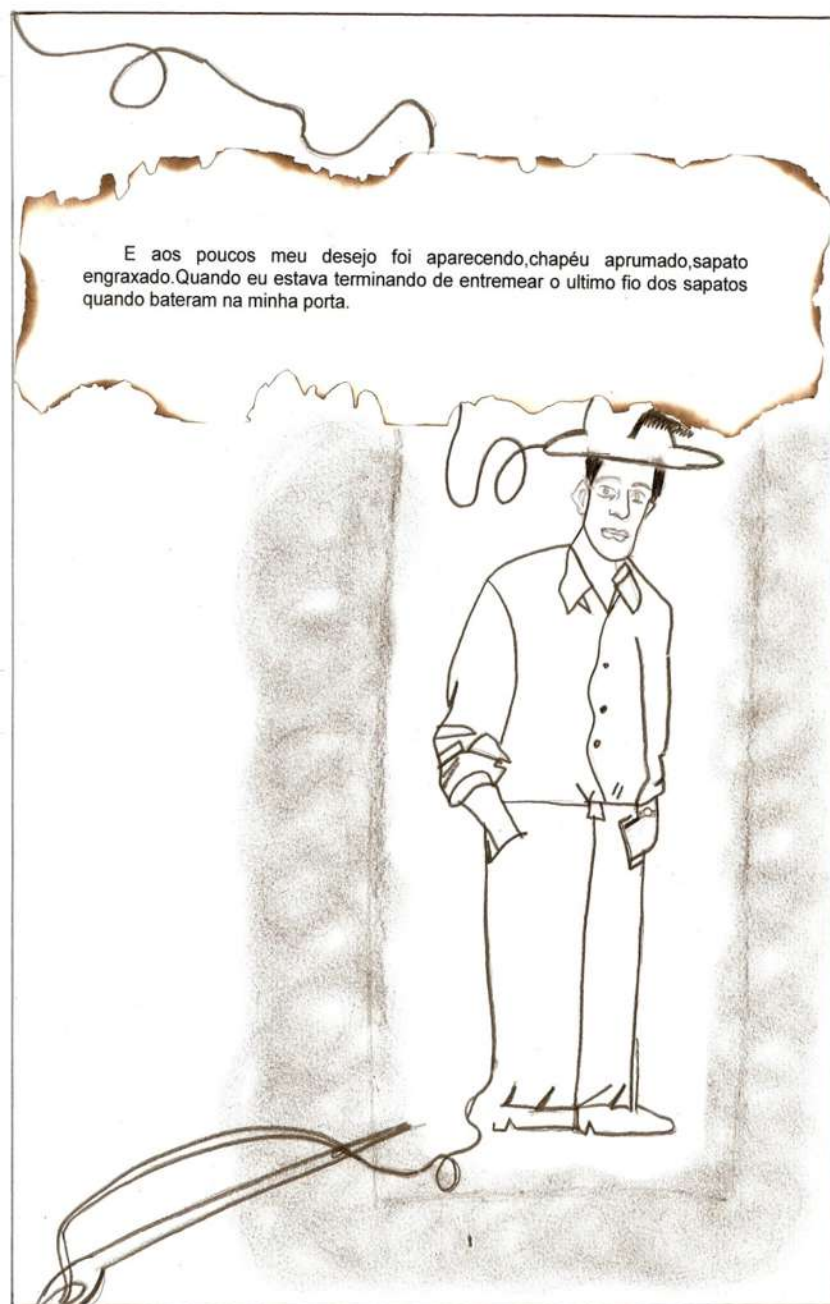


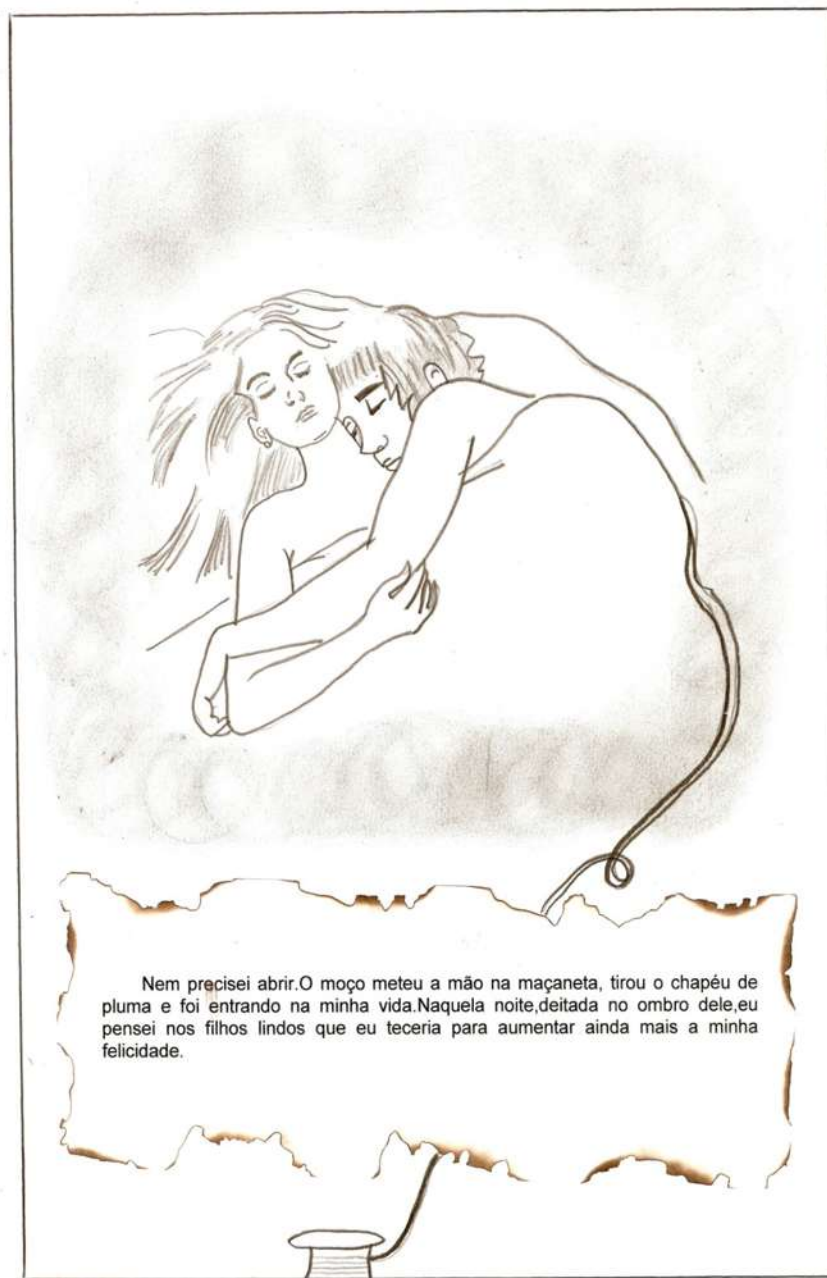
Nada me faltava. Na hora da fome eu tecia um lindo peixe e o peixe estava na minha mesa. Se a sede vinha, colocava uma lâ cor de leite que entremeava o tapete. E à noite depois de colocar meu fio de escuridão, dormia tranqüila. Tecer era tudo o que eu fazia. Tecer era tudo o que eu queria fazer.





Mas tecendo e tecendo, comecei a me sentir muito sozinha e pela primeira vez pensei em como seria bom ter um marido ao meu lado. Não esperei o dia seguinte. Com muito capricho comecei a entremear no tapete as lãs e as cores que me faziam companhia.



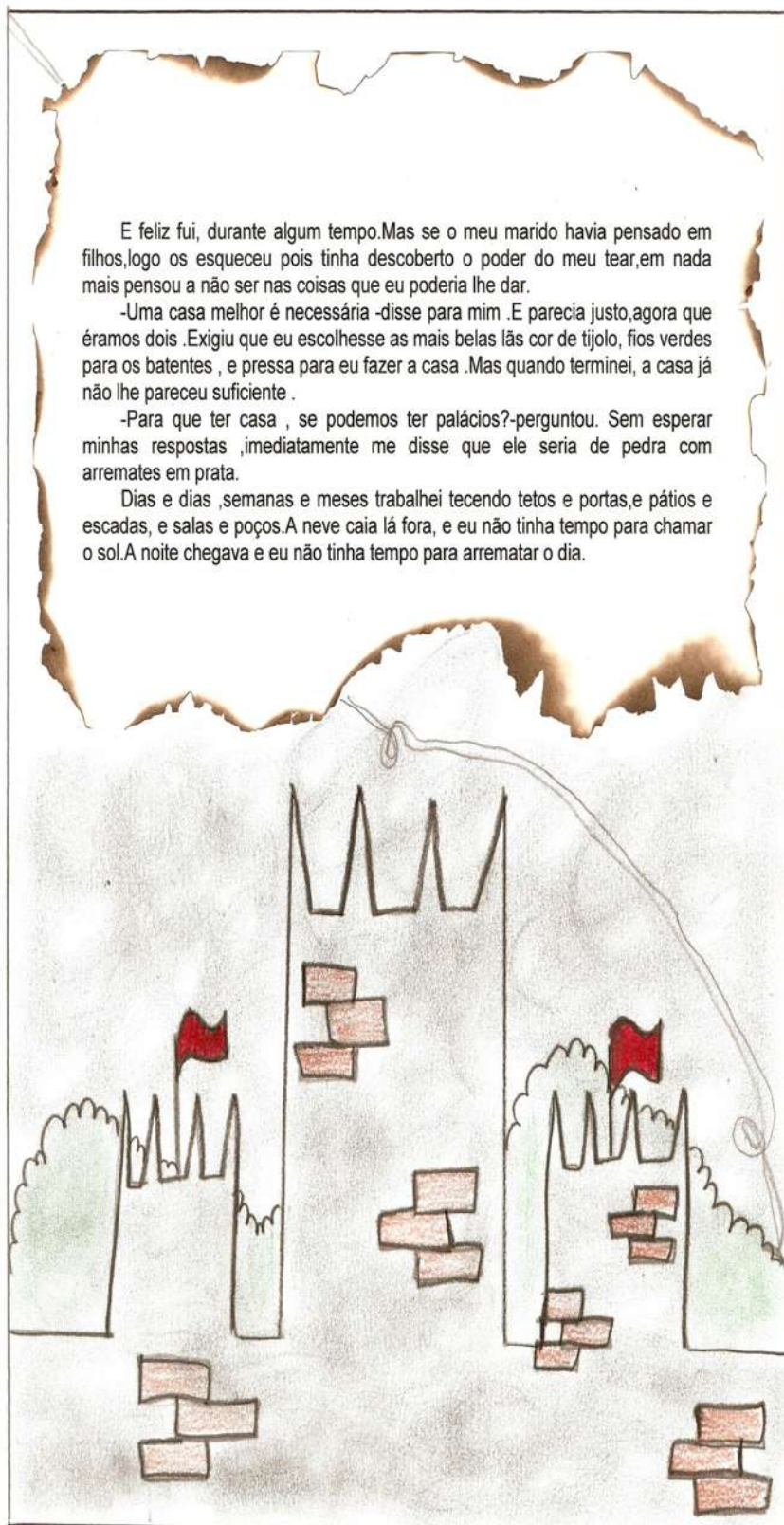


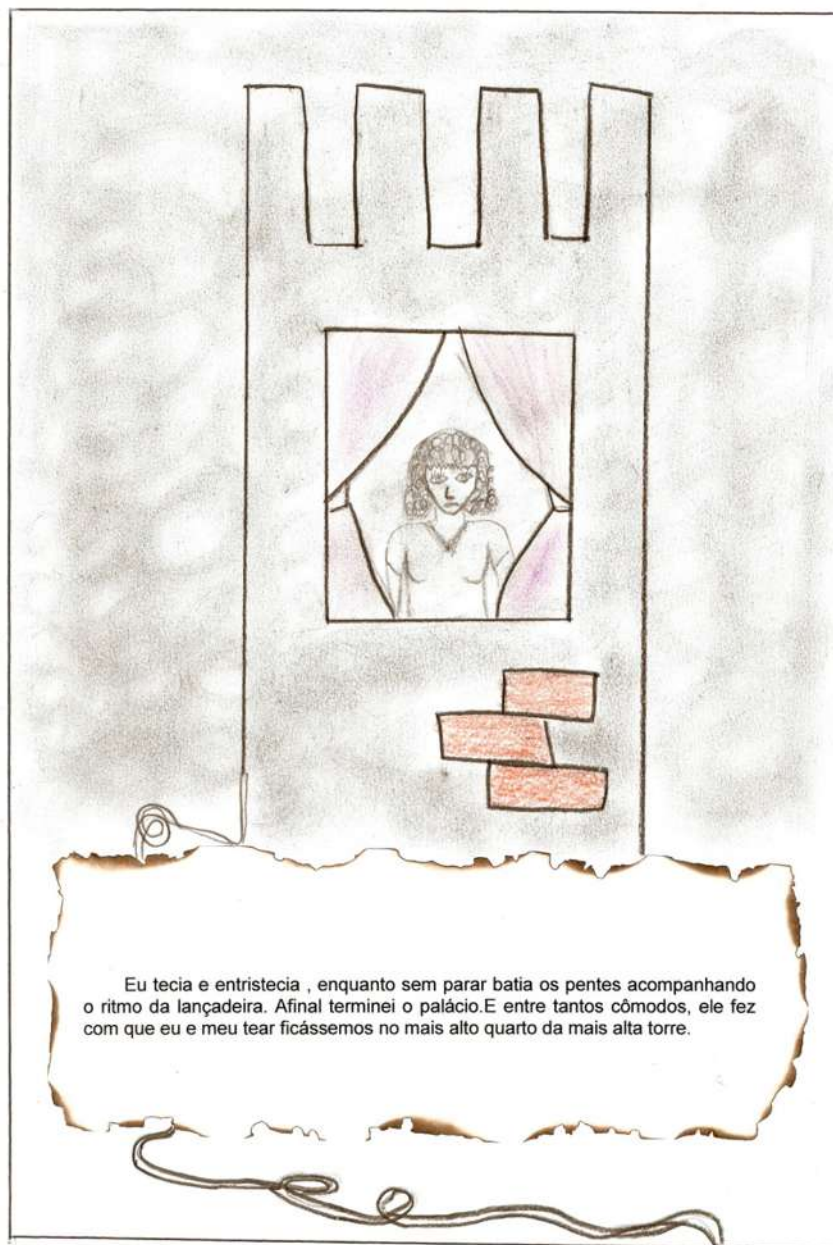
E feliz fui, durante algum tempo. Mas se o meu marido havia pensado em filhos, logo os esqueceu pois tinha descoberto o poder do meu tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas que eu poderia lhe dar.

-Uma casa melhor é necessária -disse para mim .E parecia justo, agora que éramos dois .Exigi que eu escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes , e pressa para eu fazer a casa .Mas quando terminei, a casa já não lhe pareceu suficiente .

-Para que ter casa , se podemos ter palácios?-perguntou. Sem esperar minhas respostas ,imediatamente me disse que ele seria de pedra com arremates em prata.

Dias e dias ,semanas e meses trabalhei tecendo tetos e portas,e pátios e escadas, e salas e poços.A neve caía lá fora, e eu não tinha tempo para chamar o sol.A noite chegava e eu não tinha tempo para arrematar o dia.

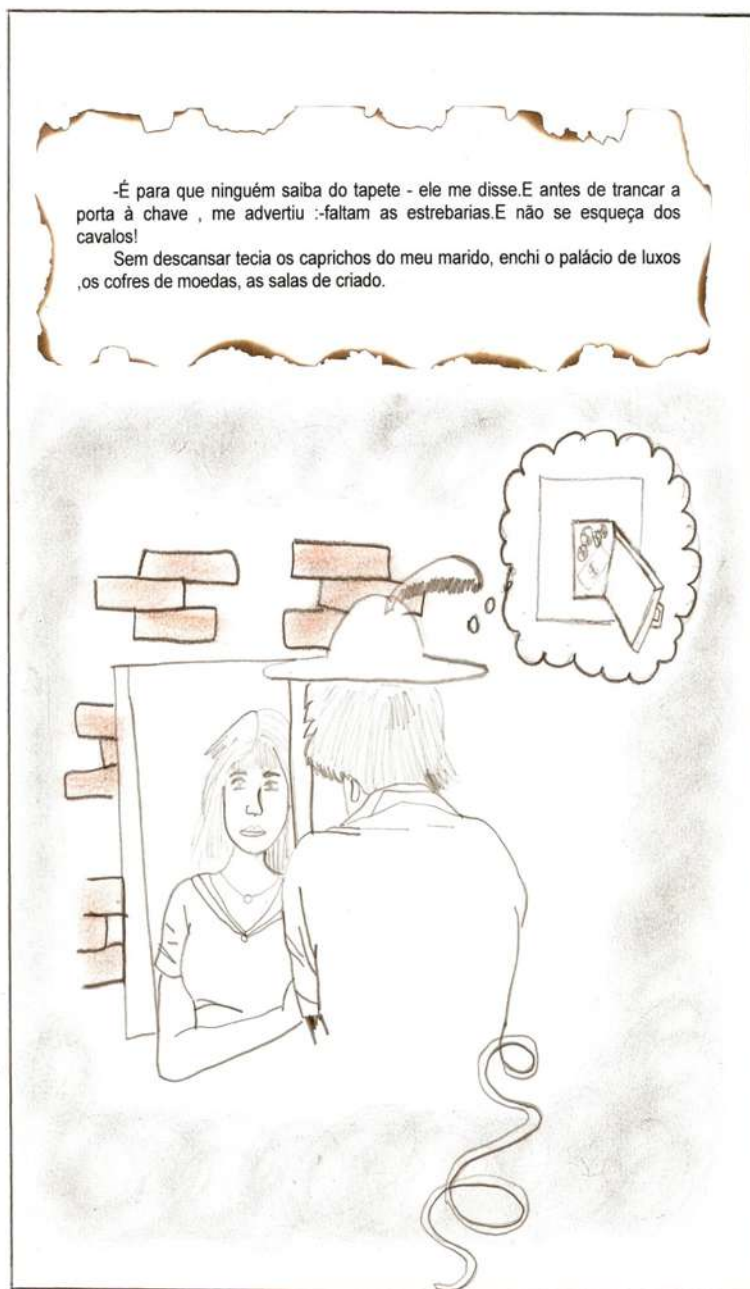


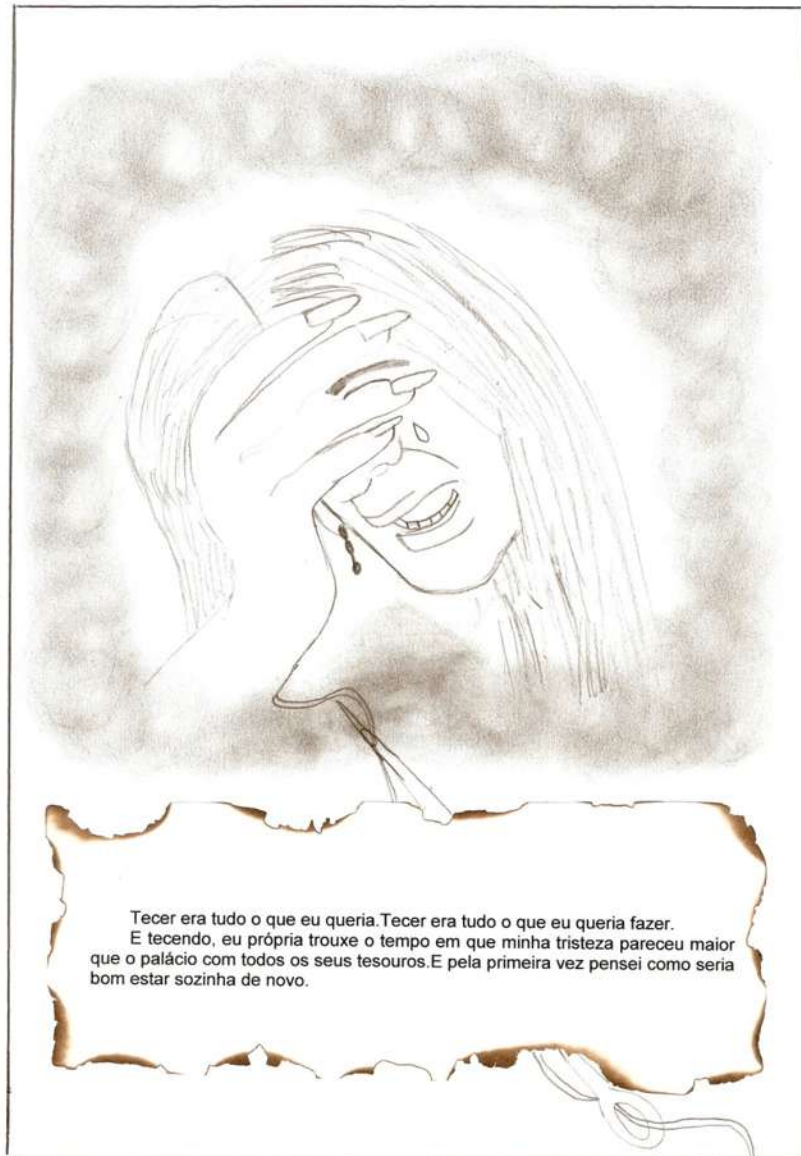


Eu tecia e entristecia , enquanto sem parar batia os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira. Afinal terminei o palácio.E entre tantos cômodos, ele fez com que eu e meu tear ficássemos no mais alto quarto da mais alta torre.

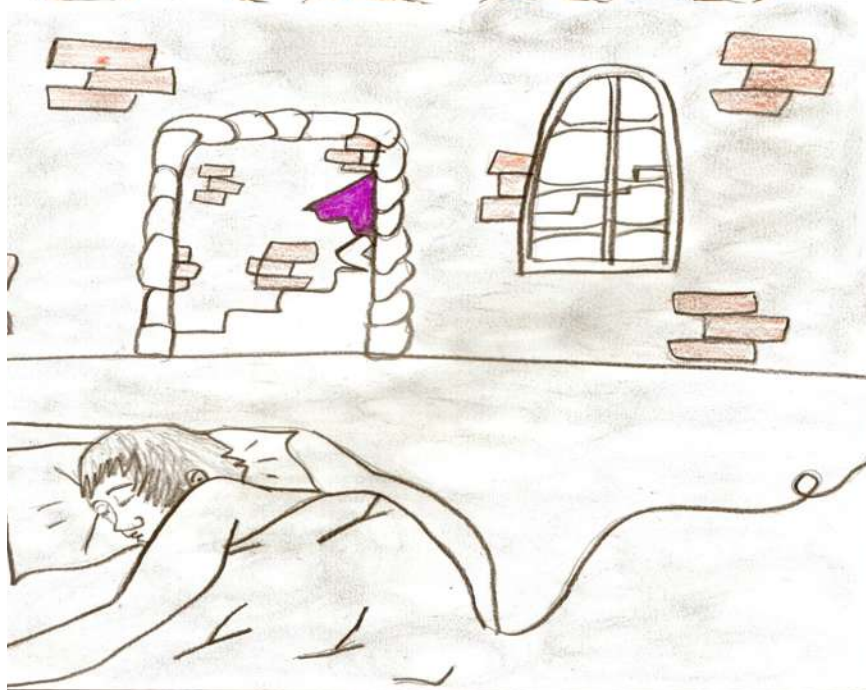
-É para que ninguém saiba do tapete - ele me disse.E antes de trancar a porta à chave , me advertiu :-faltam as estrebarias.E não se esqueça dos cavalos!

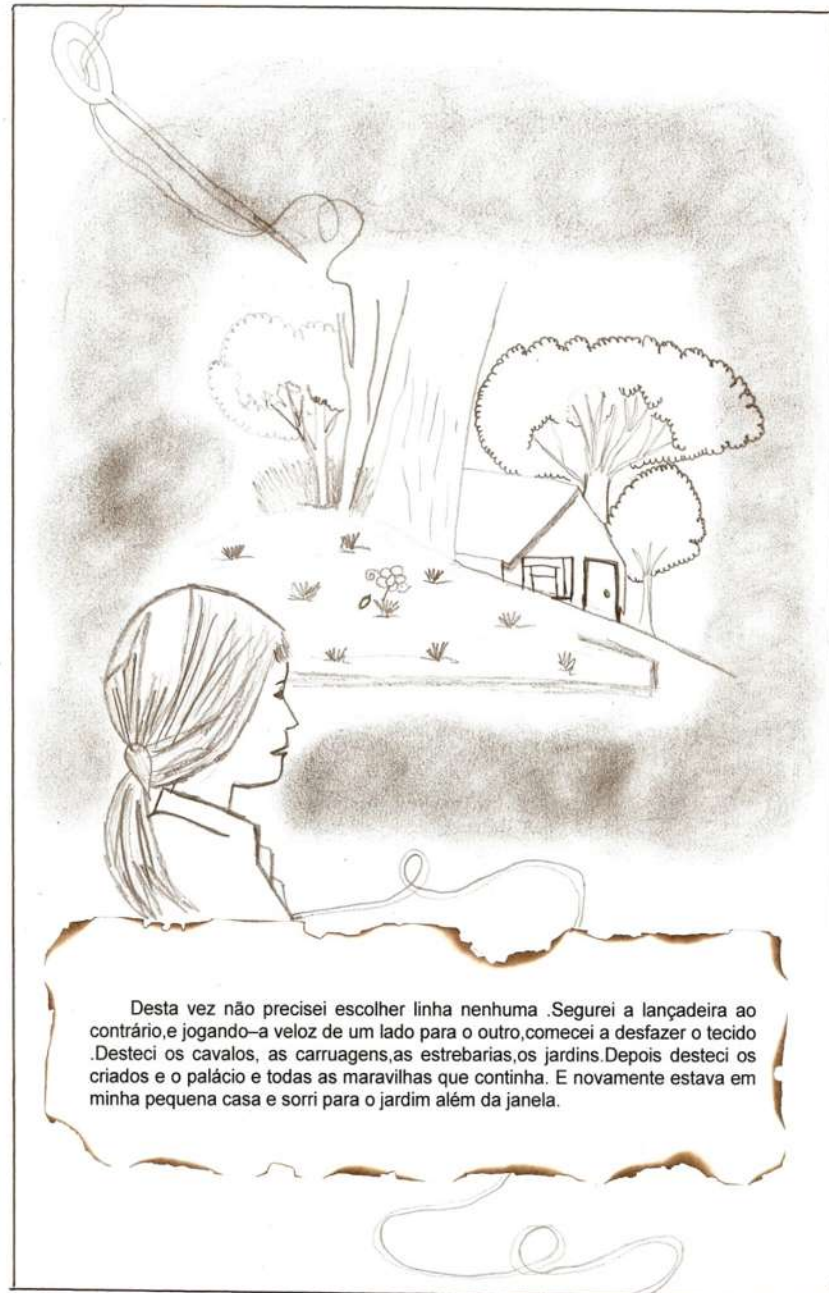
Sem descansar tecia os caprichos do meu marido, enchi o palácio de luxos ,os cofres de moedas, as salas de criado.





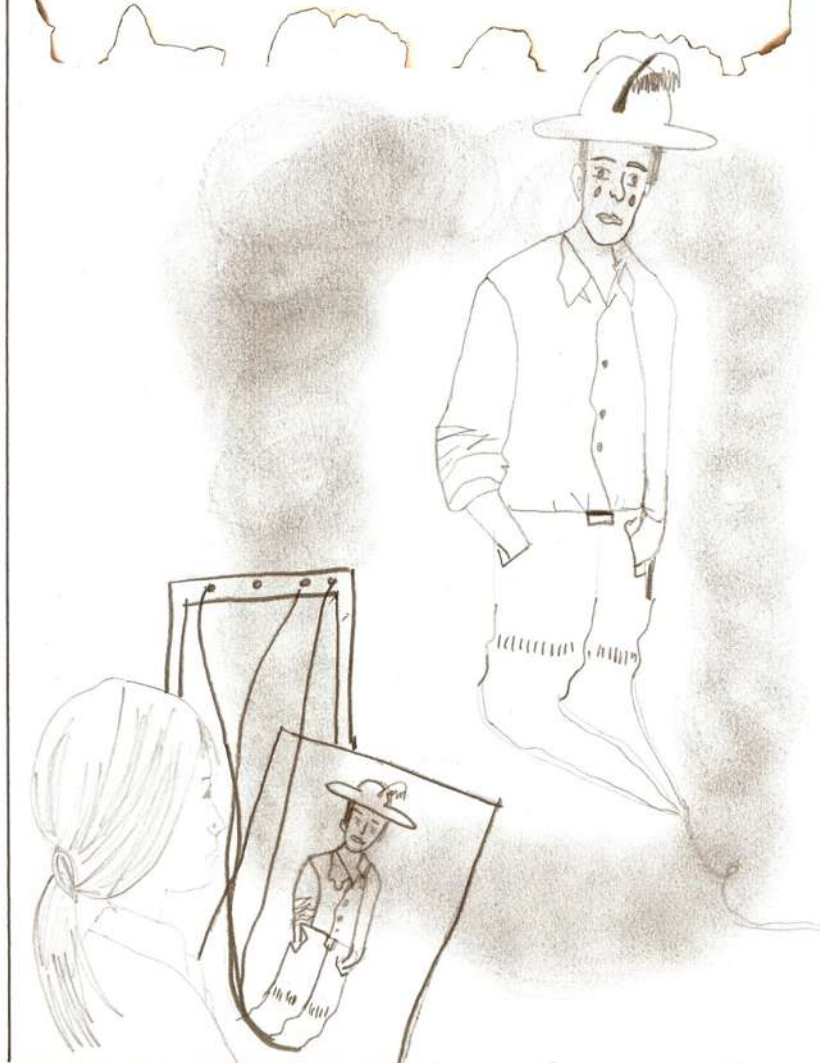
Só esperei anoitecer . Levantei enquanto meu marido dormia sonhando com as suas novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subi a longa escada da torre, sentei me ao tear.

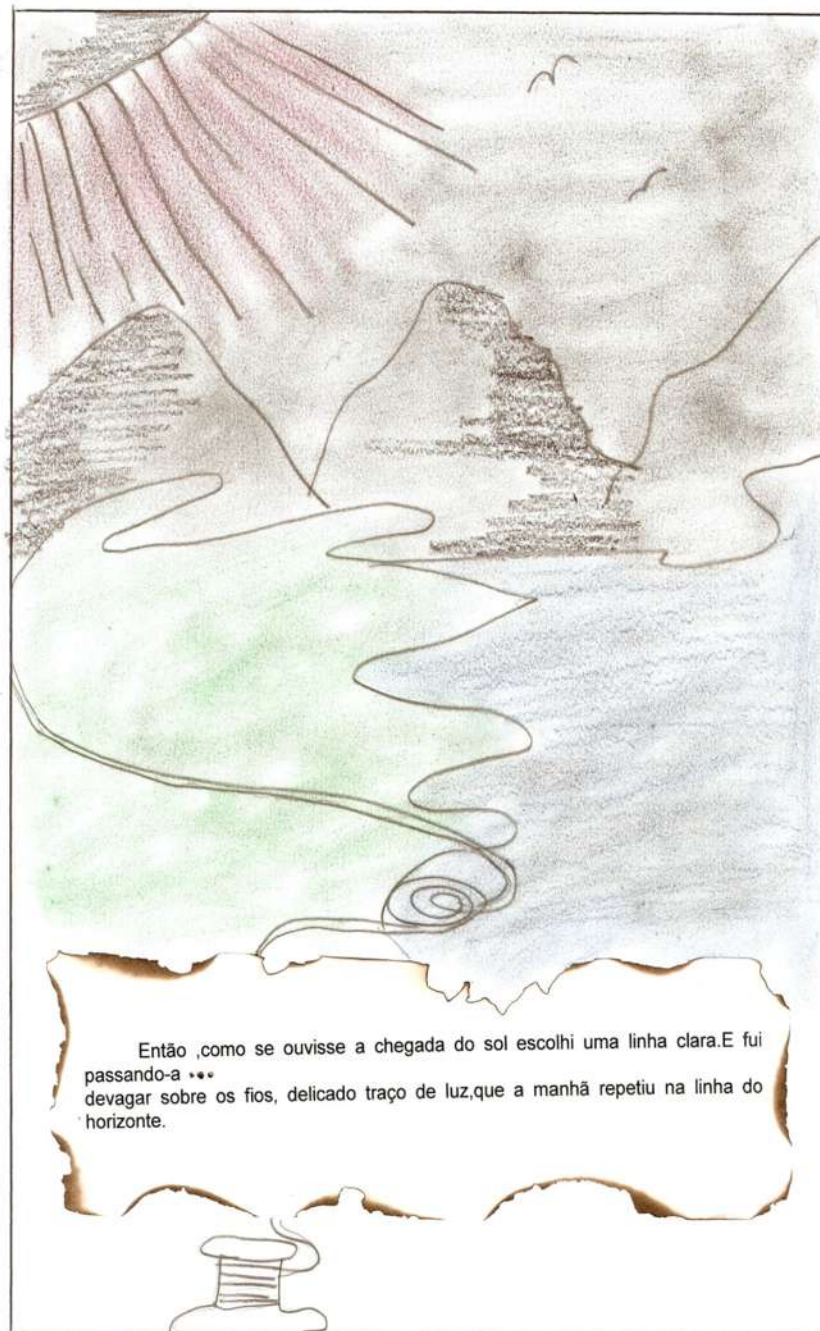




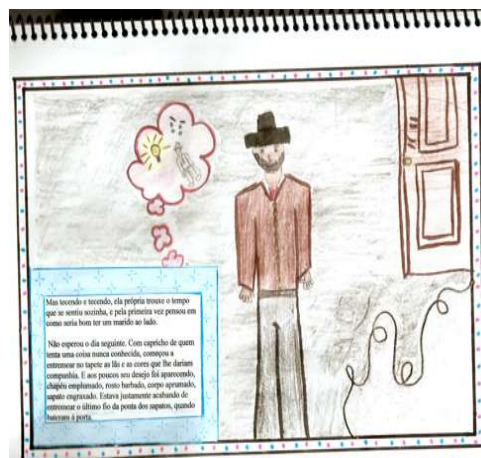
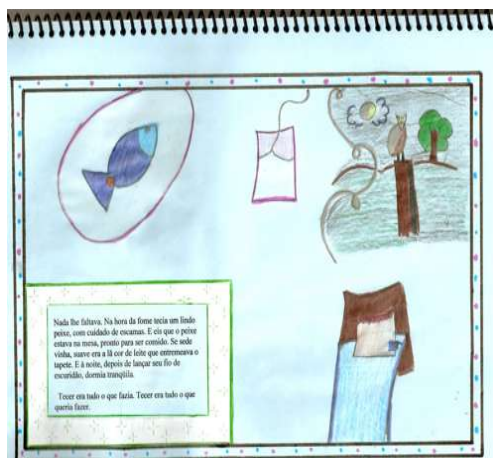
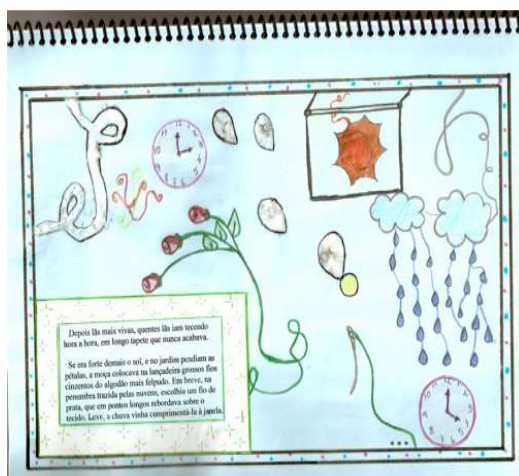
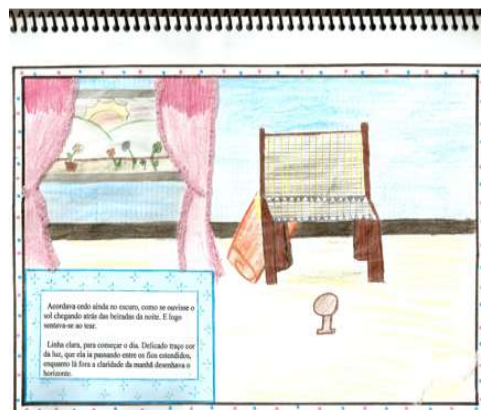
Desta vez não precisei escolher linha nenhuma .Segurei a lançadeira ao contrário,e jogando-a veloz de um lado para o outro,comecei a desfazer o tecido .Desteci os cavalos, as carruagens,as estrebarias,os jardins.Depois desteci os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente estava em minha pequena casa e sorri para o jardim além da janela.

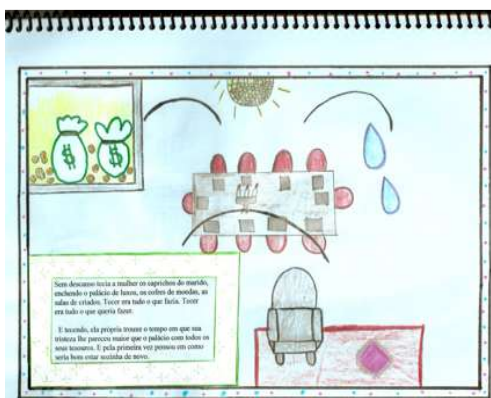
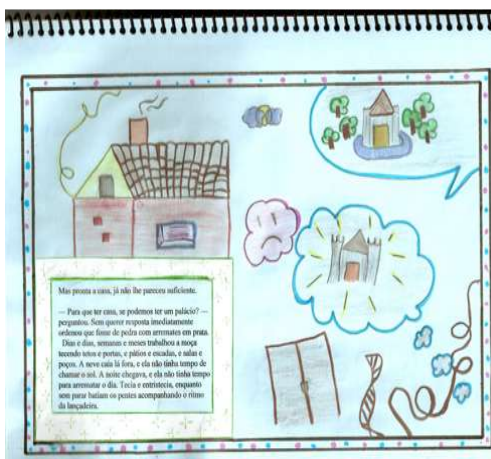
A noite acabava enquanto meu marido estranhava a cama dura, acordou e, espantado, olhou em volta, não teve muito tempo de se levantar. Eu já estava desfazendo o escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumiu as pernas. Rápido o nada lhe subiu pelo corpo, tomou o peito apertado, o emplumado chapéu.

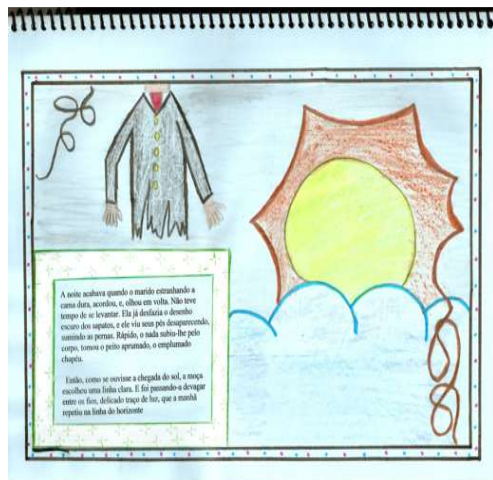





OUTROS DIÁLOGOS COM O TEXTO "A MOÇA TECELÃ"







ANEXO II – TRABALHANDO COM AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS: DICIONÁRIO DE GÍRIAS

| | |
|--|---|
| <p><u>Mini dicionário</u> de <u>gírias</u> <u>Giracurionário</u></p>  <p>Eligio P. Júlia C. Amilla Richard Luisian</p> | <p>B</p> <p>Babado de garga = Encantado, fascinado. (Maranhão) Babado = Curioso. Babar = Interessar, gostar, adorar (Maranhão). Badoado = Comerso. Bai. Que Ai = mesma coisa que legal (Rio G. Sul) Bahimado = Fricado. (Maranhão) Bai - Bai = Cidelo. Bai = Cara. (Rio G. Sul) Baiare = Festa boa, demoid. (RS) Baladrima = Tampa, telenada. (Maranhão) Balacruce = Estupidez. Balas = De um feroz. (Rio G. Sul) Bante = Grande divertido. Bantunde = Confusão (Maranhão). Bantone = Excelente. Bantine = motorista impaciente. Bante = Situação. Bantiga vana = catarinas. (Maranhão). Bantia = Sorriso, bichua. Bante = sem a mulher divertida. Bote - bote = Discussão. Bote sem ar - Bate = morrer. Bote sem bote = Bate uma conversa importante. Bote um fio = Substância. (SP).</p> |
| <p>C</p> <p>cabrio - atirar ai com mude. cadei - remuneração por dia - paga aos artistas. cadeia - colega (Maranhão) cafina - está boa da moda. caqueter - Bateria. caia a fira - Entender (PARANÁ) caia como um patinho - ser empunado. caia na pulha - acreditar em mentiras. caia a letra - Entender (RS) calcantia de aquilão - porção de alguém. calidei - arma. calombo - Furtividade, calombo, inchoço (MARANHÃO) cambada - Luva, galera (PARANÁ) cambô - Bicicleta. canhão - Luva - muito gusa (SP) cano - arma. capado - Biquilado (MARANHÃO) capag - mãe de leite (Rio G. Sul) caneta - cano. canoçã - com mais alho. canoça - cano. cao - da mãe - fuma - lugar que ninguém manda. caota - nega. canoçã - Bateria de empunço (MARANHÃO)</p> | <p>T</p> <p>Tagaria - Pessoa que fala sem parar. Tamano - família - muito grande. Tampanha - pessoa - muito baixa. Tamtam - Bate. Tamtam - cano, empunço. (Rio G. Sul). Tamta - coisa ou pessoa legal (Rio G. Sul). Tamta - grande tempo. Tamta - pelial. Tamta a tua coquinha - acovatar-se. Tamta aquela onda - golar-se. Tamta lance - lançar, procurar agir como. Tamta carte - participar - ser passivo - metido. Tamta de letra - fazer qualquer coisa com facilidade. Tamta fira - falar muito besteira, quase responde. Tamta onda - lançar, fingir-se. Tamta uma pitara - dormir. Tamta cano - Se com a mãe ouvia. (SP). Tamta um fio - Substância. Tamta - se - perder. Tamta - largar - quando - cetera, sequença (MARANHÃO) Tamta cano - ser empunado. Tamta chi de (MARANHÃO) - ficar sequente por alguém um bom tempo. Tamta chi de (MARANHÃO) - desposição.</p> |

ANEXO III – RELATO IMPESSOAL: TRABALHANDO OS PERCURSOS DIALÓGICOS DA ESCRITA E REESCRITA.

Primeira versão da produção textual coletiva

Grupo 3

Carolina 6

Português

Eduardo 10

Gabriel 14

Dia 14/08/08

Marcelo 25

Natassio 28

Victor 36

Cuidado de cães e filhos

Eu Roseli de Souza Almeida tenho 47 anos, more em São Paulo, sou motorista de transporte escolar, tenho 7 cães chamados: July, Princess, Bingo, Laica, Negão, Nana e Lua. Tenho dois filhos chamados: Natália 17 anos e Rafael 20 ^{anos} ~~anos~~. ^{se} ~~se~~ ^{eu} ~~eu~~ ^{tenho} ~~tenho~~ ^{esses} ~~esses~~ ^{dois} ~~dois~~ ^{filhos} ~~filhos~~ e parei de ter filhos na década de 90 e por conta disso comecei a criar cachorros.

Na minha opinião criar filhos é mais difícil do que criar cães. Meus cachorros estão sempre do meu lado. Se eu fico triste eles percebem e ficam perto, se eu chego tarde eles me recebem abanando o rabo.

Se eu tivesse mais espaço em casa gostaria de criar mais cães, e já filhos não penso muito. Eu tenho certeza que uma grande maioria das pessoas da cidade de São Paulo optam por ter cães do que filhos.

Apontamentos produzidos pelo grupo de leitores do texto.

Apontamentos do grupo 4

Componentes: Bruno^{nº5}, Gabriela^{nº16}, Marcelo^{nº24}, Jannara^{nº34} e Wellington^{nº39}

1- Erros ortográficos:

ludado -
no -
decada -

2- Pontuação:

① → ②

- Colocação do título ao texto

O título não está adequado ao texto, Pois o texto não apresenta o mesmo assunto que o título.

3- Problemas de sentido / confuso
confuso

4- Interações dadas no texto original

Não apresenta no texto porque não precisa apresentar

5- Observações gerais para orientação da reescrita

Como leitores do texto, achamos que vocês poderiam dizer mais sobre a dificuldade que há em educar e criar um filho(a), melhorar o título que não está relacionado ao texto, e colocar menos pontuação

Primeira reescrita após o diálogo com os apontamentos.

— no 6 8, 10 5, 14 6, 25 6, 23 5, 30 5
 (/ /)

Grupo 3

Resumo ①

Cuidando de cães e filhos

Eu, Roseli de Souza Almeida tenho 47 anos, moreio em São Paulo, sou motorista de transporte escolar e tenho ~~4~~ ^{meu} cães chamados: July, Pincero, Bingo, Laico, Negão, Nana e Lua. Posuo dois filhos biológicos que se chamam Nathálio de 17 anos e Rafael de 20, se tive esses dois filhos e puzi de ter filhos por conta das altas despesas de educar uma criança e por isso comecei a criar cachorros.

Para mim, criar filhos é mais difícil do do que criar cães. Meus cachorros estão sempre do meu lado. Se eu fico triste eles percebem e ficam perto. Se eu chego tarde eles me recebem abanando o rabo.

Se eu tivesse mais espaço, em caso, eu gostaria de criar mais cães, ^{mas} ~~2~~ filhos eu não penso muito. Eu tenho certeza que uma grande maioria do cidade de São Paulo optam por ter cães do que filhos.

Segunda reescrita após os apontamentos da professora/leitora.

Grupo 3 6^o A
 Roseli (2)

Cuidando de cães e filhos

Eu, Roseli de Souza Almeida tenho 47 anos, moro em São Paulo, sou motorista de transporte escolar e tenho sete cães chamados: July, Princesa, Bingo, daica, Negão, Nana e dua. Possuo dois filhos biológicos que se chamam: Nathalia de 17 anos e Rafael de 20. Se tive esses dois filhos e parei de ter filhos por conta das altas despesas de educar uma criança e por isso comecei a criar cachorros.

Para mim criar filhos é mais difícil do que criar cães. Meus cachorros estão sempre do meu lado. Se eu fico triste eles percebem e ficam perto. Se eu chego tarde eles me recebem abanando o rabo.

Se eu tivesse mais espaços em minha casa, eu gostaria de criar mais cães, mas filhos eu não penso muito. Eu tenho certeza que uma grande maioria da cidade de São Paulo optam por ter cães do que filhos.

OUVINDO AS VOZES DOS ALUNOS 6ª-2008 Nome: Galvino Nº 16

1-De acordo com os diversos estudos textuais, tente definir o que é um texto para você?

2-Você se considera autor de textos? Porquê?

3-Como você se sentiu fazendo apontamentos ao texto de outro grupo da sala? Em que você?

4- O que é reescrever? Você considera a atividade de reescrita importante? Explique. (Use o ao longo do bimestre).

5- Você achou importante ouvir a opinião de outras pessoas sobre o seu texto (apontamentos) apresentou melhoras ao longo do processo de reescrita, ou não.

Resposta

1- Para mim texto pode ser muita coisa: uma notícia, bilhete, carta, relato de experiência vivida, etc.

2- Sim eu me considero um autor de textos. Porque na escola nós fazemos muitos textos valendo nota, pontos para grupo, etc.

3- Fazendo os apontamentos para o outro grupo eu me sinto muito responsável. Essa atividade foi muito importante para mim porque eu aprendi que se você prestar mais atenção no texto que tá fazendo pode evitar muitos erros bobos.

4 Para mim reescrever é você tornar seus textos melhores. Sim eu considero importante. Porque com essa atividade ajuda nós a melhorarmos os nossos textos. Um exemplo foi a notícia que nós fizemos após alguns apontamentos, após estes apontamentos ^{nós fizemos} textos muito melhores que nós mesmo percebemos que os textos da 1ª versão a 3ª melhorou muito.

5- Eu achei muito importante ouvir a opinião das outras pessoas. Meu texto apresentou muitas melhoras ao longo da reescrita. As melhoras são: o sentido, o texto ficou menos complicados, menos erros ortográficos, etc.

ANEXO IV – CONTO DE SUSPENSE UTILIZADO PARA INTRODUIR O RECONHECIMENTO DAS CARACTERÍSTICAS DOS CONTOS DE TERROR E MEDO.

MOMENTO DO TEXTO

Uma noite chuvosa, uma estrada deserta, um solitário viajante, uma casa mal iluminada, um casal de velhinhos. Esses elementos, e mais uma boa dose de mistério, são utilizados por Edson Gabriel Garcia para compor a história que você vai ler.

O casal de velhos



O céu estava escurecendo rapidamente, fechado, com nuvens escuras, quase pretas, anunciando uma tempestade de trovões, relâmpagos e água pesada. Manezinho apressou o passo na estrada deserta meio sem saber o que fazer. Tinha pegado uma carona até o trevo e agora caminhava em direção à cidade que se escondia do lado de lá da pequena montanha. Quase uma hora de caminhada e via apenas a estradinha se espichando em direção ao monte de terra. Tomaria chuva, com certeza. No máximo, tentaria se esconder debaixo de uma daquelas arvorezinhas raquíticas que margeavam o caminho. A escuridão aumentou ainda mais, fazendo com que ele, um homem danado de corajoso, tivesse medo do temporal e do aguaceiro que estavam para vir. Pensou em correr um pouco, mas desistiu, achando que nada adiantaria. Olhou para cima, como que buscando explicação, e resmungou: “Que venha água, que eu não tenho medo!”

Mal acabara de resmungar, avistou uma casinha branca e suja, na beira da estrada quase sem vegetação. Manezinho levou um susto que o fez arrepiar: até bem pouco tempo atrás, algumas dezenas de passos antes, a casinha não estava ali. Ou estava vendo uma miragem ou o medo da tempestade era real e não o estava deixando ver nada à sua frente. De qualquer forma, após a primeira impressão de estranhamento, apressou-se em bater à porta e pedir guarida, antes que a natureza o castigasse:

— Ó de casa!

Silêncio.

— Ó de casa! Tem gente aí?

Ouviu um ruído de ferro rangendo e a porta de madeira se abriu. Um rosto velho, cheio de rugas, mas simpático, apareceu com um sorriso acolhedor. Manezinho se explicou à velha senhora:

— Vem chuva brava aí, minha senhora. Ainda estou longe da cidade...

A velha olhava ternamente para Manezinho.

— ... se a senhora não se importar...

— Claro que não, meu filho. Entre. A casa é pobre mas dá para receber mais um.

— Obrigado! Assim que a chuva passar, eu vou embora.

— Não precisa ter pressa. A casa é pobre mas cabe mais um. Entre.

Manezinho entrou. A casa era pobre mesmo. Ou melhor, reparando bem, a casa, na verdade, era estranha, mais estranha do que pobre: o cômodo em que se encontrava era grande, escuro, com luz de velas e três cadeiras apenas; havia um outro cômodo, mas estava fechado. Numa das cadeiras estava sentado o outro habitante da casa, um velho não menos simpático:

— Fique à vontade — disse, levantando-se para cumprimentá-lo com uma enorme mão fria. — Sente-se.

Manezinho sentou-se. Os velhos também se sentaram. Pareciam tristes, mas queriam conversa.

— O senhor vem de longe?

Manezinho contou alguns pedaços de sua história.

— Não tenho lugar de onde venho. Faz três ou quatro anos que não tenho lugar fixo. Sou do mundo... andando aqui e ali... Paro um pouco em cada lugar, trabalho, ganho algum dinheiro e torno a seguir caminho.

Um cheiro forte de velas tomava conta do cômodo e da história.

— Você não tem família?

Manezinho não soube quem perguntou, se o velho ou a velha. Teve a impressão de que a voz não viera de nenhum dos dois, que viera de algum outro lugar, tamanha era a quietude silenciosa do casal de velhos.

Mais um pouco da sua história cheirando a velas:

— Não tenho. Já tive um dia! Tive duas.

— Duas?

— É. Uma família onde eu nasci e outra que me criou desde pequeno.

Depois que eu cresci e aprendi uma profissão, resolvi correr o mundo à procura de meus pais verdadeiros.

— E ainda não encontrou seus pais verdadeiros?

41

Manezinho entendeu que a pergunta tinha vindo da velha senhora. A fraca luz das velas e o escuro do cômodo davam-lhe a impressão de que ela era transparente, algo nebuloso, sem consistência. Achou que fosse mal-quiçea sua, efeito do cansaço e medo da tempestade. Olhou mais fixamente para ela e respondeu:

— Não. Acho que nem vou encontrar. Mas gostaria muito de encontrá-los e dizer-lhes que gosto muito deles, mesmo tendo sido criado por outras pessoas. Eu tenho uma fotografia deles me carregando no colo. Está muito gasta e estragada, mas é a única pista que tenho para procurá-los. Quem sabe, um dia...

— Nós também passamos boa parte da vida procurando o único filho que tivemos...

Manezinho teve a impressão de que fora o velhinho o dono da fala. Continuou a conversa, dirigindo-se a ele:

— Procurando...?

— O destino tirou nosso filho. Eu não gostaria de morrer sem ver nosso filho.

Um silêncio mortal, regado a cheiro de vela, barulho de chuva, trovões e relâmpagos, interrompeu momentaneamente a conversa.

— Vou fazer uma sopa. O senhor aceita tomar um prato conosco?

— Aceito, claro.

A velha senhora foi ao outro cômodo, que estava fechado, e no mesmo instante voltou com dois pratos de sopa. Ofereceu um ao velho e o outro a Manezinho. Voltou, buscou outro para si e veio sentar-se junto deles.

— É uma sopa pobre, mas é a mesma que ofereceríamos ao nosso filho se o encontrássemos.

Manezinho tornou a sopa mais por gentileza. Não tinha gosto algum o líquido que ele levava à boca. Depois continuaram a conversa, devagar, com intervalos de silêncio, mas sem parar. Havia nos velhos algo de extremamente simpático e familiar, algo que, apesar das estranhezas da casa e do comportamento deles, cativava Manezinho.

— Acho que seria a minha maior alegria reencontrar meus pais.

— Também seria a nossa grande alegria rever o filho que o destino levou...



42

A conversa arrastou-se por mais tempo. Manezinho, às vezes, tinha a impressão de que conversava sozinho, tamanha era a quietude do casal de velhos. Foi assim até que sentiu sono. A tempestade tinha passado e ele decidiu que podia continuar a caminhada. Mas a gentileza dos velhinhos segurou-o mais tempo, dessa vez para dormir.

— Não se vá. Está escuro e a cidade fica longe. Durma aqui e amanhã você seguirá caminho. Não tem cama, mas você pode se ajeitar num canto qualquer.

Ele agradeceu e aceitou. Encostou-se num canto do cômodo, esticou o corpo no chão frio, apoiou a cabeça na mala de lona que trazia consigo e dormiu. Dormiu cansado, ainda com fome, com frio e uma esquisita sensação de não estar entendendo direito sua presença naquela casa e a conversa com o casal de velhos. Dormiu mal, uma noite cheia de sonhos estranhos, pesados e incompreensíveis.

Acordou da noite maldormida com a luz forte do sol filtrada pelo grosso vidro da porta da casa. Ainda cansado pela noite de sono ruim, correu lentamente os olhos pelos espaços da casa, procurando primeiro a presença dos velhos e depois os objetos conhecidos. Não encontrou nem uma coisa nem outra. Não havia barulho de pessoas, só silêncio. Não havia sinais de vida. Só três cadeiras escuras encostadas à parede e quatro cavaletes de ferro cromado. Na frente dos cavaletes, como se fosse um altar, enormes castiçais com grandes velas brancas pareciam arrumados para alguma cerimônia. Ele deu um pulo, o coração batendo desesperado, quase à boca, e correu para a porta, abrindo-a imediatamente.

Não fosse Manezinho quem era, uma pessoa acostumada às surpresas, às mudanças, aos reveses da vida, teria sucumbido ante o susto que levou quando percebeu onde estava: acabara de passar a noite na capela do cemitério da cidade. Saiu disparado em direção ao portão. No caminho, encontrou uma pessoa, provavelmente o coveiro, cavando duas covas. Parou afobado junto ao homem e perguntou-lhe:

— O senhor pode me dizer se há por aqui uma pequena casa habitada por um simpático casal de velhos?

O coveiro ergueu o corpo, descansou a pá suja de terra e respondeu:

— Não moço. No caminho da cidade só tem mesmo o cemitério. Agora... o casal de velhos simpáticos de que o senhor está falando pode ser o que morreu esta noite. São dois velhos que moram perto da escola. Eles morreram, depois da chuva. Essas covas são para eles...

43



Um arrepio profundo quase revirou o corpo de Manezinho. Lembrou-se da conversa, da sopa, do cheiro de vela...

— Onde o senhor disse que eles moram?

— Moravam, moço. Agora já morreram.

— Onde eles moravam?

— Perto da escola. Todo mundo sabe, é só perguntar.

Manezinho disparou pela estrada. Estava um pouco longe, mas a carreira foi tão aflita e desesperada que num instante a cidade chegou perto dele. Mais um instante e descobriu a casa do casal de velhos. Sentiu que estava perto, bem perto de alguma explicação. O cheiro de velas da noite anterior voltou aos seus sentidos quando entrou na pequena sala onde estavam, lado a lado, os dois caixões de madeira com os corpos. Aproximou-se, devagar, e viu os rostos do simpático casal com quem passara a noite anterior. O estômago vazio resmungou em coro com o coração acelerado. Ali estavam seus dois companheiros de conversa! Mas faltava alguma coisa ainda. Faltava uma explicação. Por que ele? Por que eles? Por mais que procurasse entender o episódio da noite passada no cemitério, não conseguia encontrar explicações.

Ficou muito tempo de pé, parado em frente aos corpos, em meio à curiosidade das pessoas que ali estavam. Alguém lembrou-se de convidá-lo a sentar-se. Manezinho agradeceu e sentou-se. Os olhos começaram a correr a parede, mecanicamente, procurando aqui e ali os detalhes que estavam escapando de sua compreensão. E foi assim, nessa procura, recolhendo pedaços de lembranças, que reparou em uma moldura desbotada presa à parede.

“Não é possível! Não é possível!”

Apanhou sua carteira e, atrapalhado, remexendo papéis e cédulas velhas de dinheiro, pegou uma pequena fotografia. Nela, um casal abraçava carinhosamente uma criança de cerca de três anos. Era a foto dele com seus pais verdadeiros, primeira e única foto, relíquia guardada por anos e anos.

Manezinho levantou-se, trêmulo, e se aproximou da foto maior da parede. Ergueu a sua e comparou. Eram rigorosamente a mesma foto.

A cidade toda ouviu o grito de Manezinho.

Edson Gabriel Garcia, *Sete gritos de terror*. São Paulo, Moderna, 1991.

44



ANEXO V – TRECHOS DE UMA FOTONOVELA: TRABALHANDO COM A LINGUAGEM MISTA

Era final de ano, os namorados Caio e Bruna, seus amigos Danilo, Gabriela e Edgar estavam comemorando a entrada do século XXI. Eles estavam fazendo um jantar na casa de Caio.

O que vocês acham de irmos comemorar nossas férias em outro lugar?



Onde?

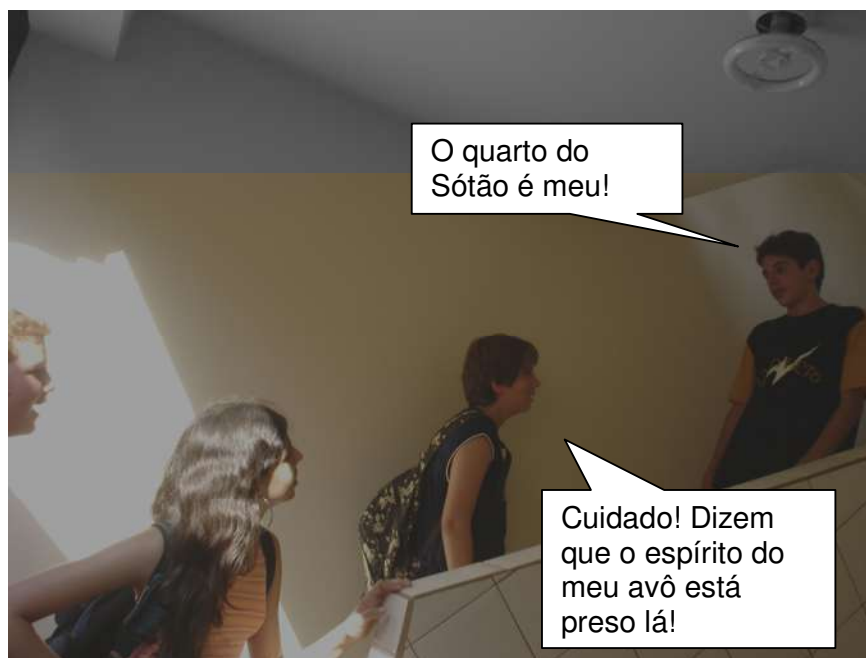
Poderíamos usar a casa que era de meu avô, em Caconde.



Todos concordaram com a idéia e decidiram ir até a casa.

Na manhã seguinte arrumaram suas malas e partiram sem dar satisfações para ninguém.

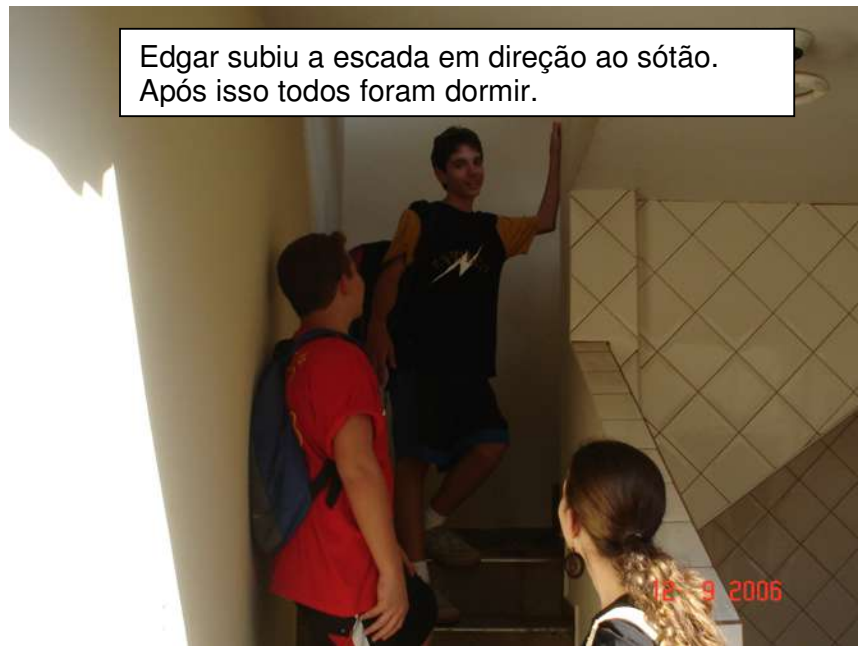




Todos riram de Caio.



Edgar subiu a escada em direção ao sótão.
Após isso todos foram dormir.



No dia seguinte, próximo ao horário do almoço, o grupo saiu para dar uma volta e conhecer a cidade.



Então foram para a lancheonete. Sentaram...



... e logo observaram que um homem estava se aproximando.





ANEXO VI – TRABALHANDO EM UM OUTRO CONTEXTO COM A LINGUAGEM MISTA (MOVIE MAKER)

MOVIE MAKER: UMA FORMA DE INTERPRETAR ASSUNTOS POLÊMICOS

Gravidez na adolescência

gravidez na adolescência pode trazer mais responsabilidade?

A chegada de um filho pode significar mudanças no estilo de vida.

Consequências de uma gravidez precoce

Talvez sim, mas depende da atitude da futura mãe.

A gravidez pode prejudicar muito nos estudos da futura mãe.

A maioria das garotas engravidam por descuido e sem o acompanhamento dos pais.

Por isso, a gravidez é um período de mudanças que exige adaptações.

AUTORES:
BRÍGIDA
DIEGO
PAULO

MOVIE MAKER: UMA FORMA DE INTERPRETAR ASSUNTOS POLÊMICOS

O poder da mídia

A mídia faz com que as mulheres sejam vistas como objetos de desejo e não como seres humanos.

Diante desses artigos muitas mulheres podem abandonar um sono tranquilo e perder a qualidade essencial.

Padrões de beleza divulgados pela mídia se tornam modelos para muitas.

reunimos platinas, vitórias e outros prêmios das revistas e programas de televisão

AUTORES:
PÂMELA
SABBINA
WESLEY

ANEXO VII – INTERAGINDO COM OS LEITORES NO MOMENTO DA APRESENTAÇÃO DO *MOVIE MAKER* E DOS TEXTOS IMPRESSOS.







ANEXO VIII – O ENVOLVIMENTO DOS SUJEITOS/ALUNOS NOS DESDOBRAMENTOS PROPOSTOS PARA A COMUNICAÇÃO COM OS LEITORES: NA PRODUÇÃO ESCRITA, A VIVÊNCIA DE UMA PERSONAGEM.

| | |
|--|---|
| <p>Autora: Camilla Costa de Souza Produção do gênero carta pessoal Piracicaba, 01 de dezembro de 2008. Querida amiga Dêta,</p> <p>Estou escrevendo esta carta para lhe contar sobre minhas viagens e as minhas experiências. Quando vivi uma viagem maravilhosa para a cidade de São Paulo e foi incrível com meus amigos, eu fui e fiquei um tempo lá e conheci muita gente e fiz muitas coisas que eu sempre quis fazer. Depois de muitos dias de viagem eu cheguei em Curitiba, um lugar realmente lindo.</p> <p>É muito bom eu ter você e também os meus amigos aqui. Quando eu vou para uma viagem eu sempre vou com meus amigos e eles sempre me ajudam. Eu quero muito voltar para Curitiba e conhecer mais gente e fazer muitas coisas.</p> <p>Beijos e abraços, Camilla</p> | <p>Autora: Gabriela Soares de Sousa Produção do gênero carta pessoal Piracicaba, 01 de dezembro de 2008. Querida Dêta,</p> <p>Como estão as coisas? Em primeiro lugar vou explicar porque vou de parte de você sem avisar.</p> <p>Quando eu conversava com você sobre aquela bonequinha chamada Berlim, então na verdade eu fui a noite um dia antes de eu ir embora de Curitiba então conversando com ela no parque Siqueira, ela me convidou para ir ao Brasil, trabalhar numa agência de modelos de bonecas. Então eu aceitei a oferta.</p> <p>Quando eu fui avisar que estava indo embora de Curitiba não foi com nenhum lugar.</p> <p>Depois que chegamos em Piracicaba fomos direto para a agência de modelos que fica numa cidade vizinha de Piracicaba chamada Bonaventura.</p> <p>No dia seguinte fui assistir o concurso de modelos de bonecas.</p> <p>Eu não sei se eu vou ficar em Curitiba ou se vou para algum lugar, mas como eu vou para alguma cidade perto de Curitiba: Nova York e Paris.</p> |
| <p>Autora: Gabriel Soares Produção do gênero carta pessoal Piracicaba, 01 de dezembro de 2008. Querida Dêta,</p> <p>Eu não sei se você já viu a cidade de São Paulo. Ela é muito bonita e eu quero muito ir lá. Eu quero muito conhecer a cidade de São Paulo e fazer muitas coisas.</p> <p>Quando eu fui para São Paulo eu conheci muita gente e fiz muitas coisas. Eu quero muito voltar para Curitiba e conhecer mais gente e fazer muitas coisas.</p> <p>Beijos e abraços, Gabriel</p> | <p>Autora: Rafaela Mariana Fosti Produção do gênero carta pessoal. Piracicaba, 01 de dezembro de 2008. Querida amiga Dêta,</p> <p>Um para o Brasil sem avisar, porque quando eu estava no parque de Curitiba, conheci uma bonequinha muito bonita chamada Berlim que veio para Piracicaba, visitar os pais de seus pais, que fica em Curitiba, chamada City Bell, que quer dizer Cidade de Bonecas.</p> <p>Quando eu cheguei aqui, fiquei surpresa com tanta beleza. As casas, os parques, os carros, as lojas, tudo aqui é muito bonito.</p> <p>Para falar a verdade, não quero voltar para casa tão cedo, ainda quero visitar a cidade de Curitiba, a China e o Brasil, pois eu vou trabalhar numa agência de modelos de bonecas, para ensinar minhas aventuras ao redor do mundo.</p> <p>Estou com muita saudade. Um abraço e muitos beijos</p> <p>PS: Eu não sei se você já viu a cidade de São Paulo. Ela é muito bonita e eu quero muito ir lá. Eu quero muito conhecer a cidade de São Paulo e fazer muitas coisas.</p> <p>Beijos e abraços, Rafaela</p> |

ANEXO IX – APRESENTANDO A PERSONAGEM E CONSTRUINDO INTERPRETAÇÕES.







ANEXO X – OUVINDO AS VOZES DOS ALUNOS: COMENTÁRIOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS AO LONGO DAS AULAS (AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS AULAS)

Nome: Laís B. Santana nº 23 série: 8ªB

Auto - Avaliação

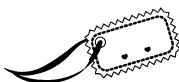
Meu conceito para o 1º bimestre é B. Foi a minha participação não foi uma das melhores, mas ~~eu~~ estive presente todos os dias que tiveram aula, participei da maior parte de exercícios e trabalhos, fiz sempre as lições estipuladas pela professora.

Avaliação

Os pontos positivos da aula de Português, são vários entre eles, vou citar os que mais gostei no 1º bimestre, como exemplo: o projeto de pesquisa, que achei diferente e interessante e a explicação da matéria.

Já de pontos negativos, acho que foi mais pelo grupo que não tive uma ótima participação.

Espero para os próximos bimestre que as aulas continuem como são, e que eu não fique mais no grupo de participantes do meu grupo no 1º bimestre, afinal também é um motivo para minha nota estar não tão ~~bom~~ boa.



Nome: Julia Fernando do Silve. nº 20 série: 6ªA

Auto - Avaliação

Bom, no primeiro bimestre, eu estive um pouco nas aulas, eu não estava acostumado a ficar em grupo, mais depois fui me acostumando. Era uma matéria que eu não gostei de Português. E não idempente ao longo do bimestre, eu acho que foi um começo de não fazer lição, mais depois comecei a fazer e comecei a prestar mais atenção; (1) ajudar meus colegas, (2) fazer mais e mais exercícios.

AVALIAÇÃO DAS AULAS

A postura do professor, eu acho que foi ótima porque eu acho que ele gosta de dar aula, eu acho que ele quer ensinar, não é como um outro professor.

E que eu mais gosto é quando ele fala, ensinar em grupos e trabalhar com textos.

Rathálie Cardine nº 28

1- Auto-avaliação

boa (8,5)

O meu desempenho ao longo do bimestre foi ~~7~~ ~~8~~ ~~9~~, pois eu ajudei o grupo, fiz todas as minhas lições, não tenho marcas no livro de ocorrências (Dez de dois), e aulas as aulas de língua-portuguesa e mais isso deve ser mesmo, Eu preciso melhorar no 2º bimestre: Ter as dividas, participar mais, conversar com o grupo, Eu não pode tirar uma nota boa pois eu faltou, as vezes eu não ajudei o grupo. É isso

2- Avaliação das aulas:

A postura da professora Camila é ótima. Eu gosto de tudo nas aulas, muito mais da professora. E não preciso modificar nada. Eu não tenho novas ideias, pois tudo que tem na aula eu gosto. ¹ Eu adoro aulas em grupo

com a Camila, pois é uma aula curta, e não nos força aula em grupo.

19 / 05 / 08

Nome: Gabriela S. Menegali nº 16 6ª A

1- Auto Avaliação

O meu desempenho ao longo do bimestre foi bom porque eu ajudei o meu grupo e meu comportamento foi bom, e eu fiz todas as lições. Eu acho que para o 2º bimestre não precisa melhorar nada.

2- Avaliação das aulas

Eu acho que o método foi bom, a postura da professora foi boa. Eu gosto da forma da aula em grupo e outras atividades legais. Eu acho que não deve modificar pois as aulas estão legais.

19 05 08

nome: Brunonº: 36série: 6ª A

1 * AUTO - AVALIAÇÃO

- O meu desempenho ao longo do bimestre foi ótimo, mais do que como todos eu tive muitas dúvidas. Eu consegui ajudar meu grupo, e explicar coisas para quem tinha dificuldades.

Eu quero melhorar um pouco mais nos próximos, ser mais paciente com os professores de meu grupo, porque tem vez que eu peço a paciência e me irrita com eles.

2 * AVALIAÇÃO DAS AULAS

- Eu gosto muito da professora Gemila de tudo, do jeito que ela ensina, do jeito que ela trabalha com seus alunos e etc...

De apresentar os textos coletados pelos grupos, e alguns trabalhos, e a fazer.

Ter mais paciência com meu grupo. E também melhorar mais um pouco nos estudos.

Novas ideias

Eu queria que a Profª Gemila trabalhasse textos, com figurinhas e etc.

Profª vez é 10! Continue assim!




Nome Bruno Novais nº 4 6ª série A

Auto-avaliação

Eu acho que no primeiro bimestre fui bom porque não deixei de fazer as tarefas, não conversei muito, ajudei no grupo. Eu fui meu desempenho, no segundo bimestre quero melhorar muito mais.

Avaliação das aulas

Eu gosto da maneira em que a professora ensina, sempre alegre e dedicada. Também gosto muito das aulas em grupo, um ajudando o outro. Nas aulas também se possível levarmos livros para lermos em casa, seria bom.



Conte - Avaliação

» No primeiro bimestre, consegui um bom desempenho. No início eu não estava animada, mas depois pensei, e cheguei a conclusão, de que eu devia ajudar o meu grupo. Foi muito difícil, mas felizmente consegui o que queria. Todos os integrantes do meu grupo passaram a fazer lição, e conseguimos nos recuperar.

» Para o segundo bimestre, acho que devo apenas incentivar o meu grupo. Aprendi muito no meu novo grupo.


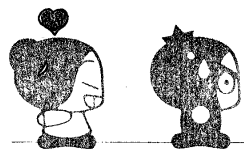
» Avaliação das aulas

» A professora Sandra, nos organiza em grupos, porque os estudantes ajudam os que não tem tanta facilidade.

» Eu gosto quando a professora passa força, espírito, e passa tudo isso. Já que eu gosto de me dedicar, e a pontuação de lição, pois por causa de não integrar o grupo, todos podem pontuar.

» Sobre a professora: Professora, que eu tenho para te falar é que você é uma ótima professora, trabalha muito bem, e é muito justa.

Continue Assim!

S T Q Q S S D

19/05/2021

Conte - Avaliação nº 09 dia 09/05

Tema avaliação:

» meu desempenho foi bom, pois apesar de eu chamar um pouco a atenção de Leonardo no grupo, mas foi por que ele não me fez fazer todo o lição em sala de aula e o lição de casa e por enquanto não falta nenhum dia.

Tema das aulas:

» Bem eu acho muito bacano o jeito que o professor trabalha conosco em grupo, pois quem tem dificuldade pode pedir ajuda ao colega, pois que as vezes tem pessoas de fora para o professor que não entende alguma coisa, por causa disso que eu gosto de trabalhar em grupo. Eu acho que nós devemos mudar um pouco o comportamento de cada um de nós em geral, pois as vezes o professor deixa de explicar ou não dá tempo de explicar por causa do comportamento de cada um de nós, tendo certeza que no 2º bimestre irá melhorar.

Nome: Prabeli Botte da Lages

nº: 19

série: 6ª A

1- Auto-avaliação

Meu desempenho foi bom. Pois ajudei os meus colegas e troquei ideias, fiz toda a lição e não bagunsei. Posso melhorar na minha paciência e meu nervosismo.

2- Avaliação das aulas

acho que as aulas de português são muito legais, a professora é engraçada e se mostra determinante a ensinar os alunos. Para mim e grupo é uma forma de ajudar os amigos. Gosto mais da forma interpretativa. Acho que as aulas não precisam mudar pois estão ótimas.

26/09/08

Nome: Beatriz Silva dos Santos

nº 06 série: 6ª B

Auto-avaliação e avaliação das aulas

Q Auto-avaliação: Coloque uma nota (0 a 10) para você? no 3º bimestre. Justifique.

Eu coloquei a nota que recebia 4 porque sou mais tímida, eu brigo muito com a Gabriela e eu não brincando com o Bernardo e não confesso as coisas que eu estou interessado com eles e grupos e claro que eu não vou a neither semana.

Q Avaliação das aulas:

→ Pontos positivos → Os pontos positivos da aula da dona Camila é que ela dá uma aula inteira, ela trabalha em grupo e faz coisas legais e criativa.

→ Pontos negativos → Nada.

→ Metodologia da prof → A professora Camila trabalha com um jeito diferente, ela trabalha em grupo, dá espaço para conhecemos e ela faz coisas que outros professores não fazem.

→ Ideias para o 4º bimestre → A minha ideia é que a profª Camila continue dando boas aulas e que tenha aulas legais.

26/09/08

nome: Gabriela Soares n.º 13 ano: 6.º B
Auto-avaliação e avaliação das aulas

1) Auto-avaliação: Coloque nota (de 0 a 10) para você no 3.º bimestre. Justifique.

2) Avaliação das aulas:

- pontos positivos:
- pontos negativos:
- metodologia da prof.º
- ideias para o 4.º bimestre.


3) Eu acho que mereço a nota: 7,0

4) → Os pontos positivos da aula da prof.º Camila é que ela trabalha em grupo e trabalha com coisas legais tipo a física, se forem aulas que não na escola, a transparência, etc.

→ Também

→ As formas que a prof.º Camila trabalha é muito legal e as aulas de gramática são legais também.

→ Continuar com a física.

 www.ecofly.com.br

nome: Gabrielle
n.º 14 ano: 6.º B

Auto-avaliação e avaliação de aula

1) Auto-avaliação: Coloque uma nota de (0 a 10) para você no 3.º bimestre. Justifique.

2) Avaliação das aulas:

- ponto positivo:
- ponto negativo:
- metodologia da prof.º:
- ideias para o 4.º bimestre:

Resposta:

1) - 7,0 pois sei muito, faço todas as lições tanto aqui, quanto em minha casa, ajudo o grupo nas atividades, tenho uma marca no dedo duro de sua matéria.

2) Ponto positivo: - Cuiqui nessa aula há vários pontos positivos, como por ex.: - O professor autor deu voz de aqui, para passar pra gente, ele se fez citar todas as coisas boas, ficarei aqui falando até amanhã.

Ponto negativo: - Não um

metodologia da prof.º: - Diferente

★ grupo ⑤ Reunione nº32 6º C. 26/09/08

Auto - Avaliação e avaliação do 3º bimestre

1) Auto-avaliar meu desempenho ao longo do bimestre.

Nesse bimestre eu me esforcei bastante, não faltou a ajuda e meu grupo, a fazer tarefas trouxe toda a lição de casa, por isso eu acho que me desempenhei bastante então eu acho que mereço 8.

2) Avaliação das aulas de Língua Portuguesa:
→ pontos positivos/Negativos.

Eu sempre adorei as aulas de português, por isso tudo que eu aprendo acho tudo muito legal e não acho que tenha ~~alguma~~ nada negativo.

→ Metodologia da prof.

Eu sempre achei muito legal o jeito que a dona camila da aula e a cada dia ela se supera, fosse sorte agente aprende mais.

→ ideias para o próximo bimestre.

— // — // — // — // — // — // —

reuniao - reuniao nº 32 6º C

Auto-avaliação e avaliação das aulas do 3º bimestre

1) Auto-avaliar meu desempenho ~~ao longo~~ ao longo do bimestre.

2) Avaliação das aulas de Língua Portuguesa:

→ pontos positivos/negativos.

→ metodologia da prof.

→ ideias para o próximo bimestre.

1) Eu acho que esse bimestre foi um dos melhores bimestres, por que não faltou, não tome marca no dedo duro mas na minha opinião daria a nota 9 para mim.

2) A aula de Língua Portuguesa é uma das que eu mais gosto porque a prof. usou bem uma metodologia ótima porque ela tem várias ideias e etc... Espero que no próximo bimestre o meu grupo seja que nem o que pude esse bimestre e a prof. seja do jeito que ela é.

nome: Bonita R. Barros n° 43 Série 6^ª B

Auto avaliação e avaliação das aulas.

Eu acho que tenho 9,0

* Auto avaliação Nas aulas de português faço as atividades em sala, ajudo e grupo a ganhar pontos de salmão, falo para alguns alunos ficar quieto, faço a lição de casa e os trabalhos também, fico comportada, presto atenção na expliação

Mas as vezes eu cometo erros e isto não é muito bom, mas eu paro quando tem as pontas de participações. Tenho vontade que sou uma boa aluna, espero melhorar cada vez mais.

Avaliação das aulas (4^º bimestre) - Sou comportada, faço a lição em sala, também em sala de aula, as aulas são ótimas, a professora Bonita é nota 10. Quando estamos com dúvida ela explica, é atenciosa e muito legal, espero que você prof^ª, venha ficar muito anos dando aula para nós, desejo a você muito sucesso com a sua profissão, você é muito especial para nós alunos da 6^ª B.

Professora eu te conheço (você) a pouco tempo, mas mesmo assim eu te adoro e gosto muito de você.

12/12/08

nome: Leonardo Costa Rosa

n°: 24 série: 6^ª B

Auto avaliação e avaliação das aulas

* Auto avaliação

Eu acho que melhorei por que eu era mal ~~para~~ para escrever minha letra melhorei eu aprendi a fazer produção de texto e mais um monte de coisa

* Avaliação das aulas (4^º bimestre)

Eu gostei muito do 4^º bimestre por que teve a escrita os apontamentos isso foi muito legal eu esqueci de ler e não fala um pouco dele e livro ficou muito legal e os bonicas também gostei muito.

12/12/08

quinta-feira 6ª série B nº 15

Auto-avaliação e avaliação dos aulas.

* Auto-avaliação: neste ano eu aprendi bastante mais e que eu mais prezei a atenção foi ~~com~~ no gênero carta pessoal, e eu acho que melhorei um pouco nesses últimos bimestres.

* Avaliação dos aulas (4º Bimestre): neste 4º bimestre não gostei do grupo. Eu queria que mudasse o sistema de grupo, prefero duplo e eu gostei de trabalhar com carta pessoal.

12 12 08

nome: Beatriz Silva dos Santos

nº 06 série B

Auto-avaliação e avaliação das aulas

* Auto-avaliação

As coisas vão como eu passei por vários grupos na cada bimestre.

E nos últimos bimestres foi o que eu mais me competei, apesar das conversas com a Natalia.

Mas me esforcei muito e agora acho que vou uma semana que não vou de fazer lição e participo fluentemente das aulas. Conversei muito com o Geminho (Luiz Antonio)

nota: 9

* Avaliação das aulas (4º bimestre)

As aulas da Dona Tamela são muito boas, pelo jeito de ensinar, brincar e fazer de nós os alunos muito inteligente.

É gostaria que você continuasse assim.

* Mensagem

Dona Tamela gostaria muito que você continuasse a ser nossa querida professora, com seu jeito amável de ensinar.

Beijos
Natal.

12/12/08

nome: Matheus Simão P. de Jesus nº 31 série 6º B
 Auto-avaliação e avaliação das aulas

* Auto-avaliação

Bom eu acho que eu mereço 7 de nota porque esse bimestre eu fiz 7 - mas eu fiz toda a lição de casa e eu não gostei muito da de meu grupo e é isso.

* Avaliação das aulas (4º bimestre)

Eu gostei muito das aulas de expressão de fazer um livro trabalhar em grupo e de exposição que nos vamos fazer



Nome: Rafael M. Joti nº 34 série 6º B

Auto-avaliação e avaliação das aulas

* Auto-avaliação:

Co longo deste ano, eu fiz todas as pedidas da professora, consegui escrever textos, responder as questões, consegui e achei muito interessante as aulas que nós criticávamos os textos dos colegas e eles o mesmo, adrei as aulas de força, achei um pouco difícil, mas divertido.

Nota: 9,0

* Avaliação das aulas (4º bimestre):

Gostei muito do processo do livro que nós fizemos, além de fazermos nós que fizemos. Esse processo foi muito interessante, além de fazermos a boneca, fazermos por um longo processo de produção textual. Sabendo das outras aulas, aprendi muito e também me diverti.

Nota das aulas: 10,0

Nota Total e um último ano 1 ano

Amanda K. Silva nº 8 6º B
Auto-Avaliação e Avaliação das aulas.

* Auto-Avaliação:

Eu acho que nesse bimestre eu não me esforcei muito, mas acho que fiz muito bem, conversei um pouco mais com o professor.

* Avaliação das aulas:

Eu gostei muito das aulas desse bimestre, pois achei trabalhar com a carta.

É nas etapas que passamos para melhorar cada vez mais, das da 1ª reunião até a última, depois de passar pelo apontamentos dos colegas, da professora e pelo bilhete.

Prof: Camila

Desse a vez com Natal Feliz e um ano novo muito bom.

Muito: Paz, amor, felicidade, saúde e muitas coisas boas.

Até o ano que vem e tudo de bem pra vez.

Nome: Camila Costa de Souza
nº 8 6º B

Auto-avaliação e avaliação das aulas.

* Auto-avaliação: Eu me comportei bem nas aulas de língua portuguesa e também participei de todas as atividades.

* Avaliação das aulas (4º bimestre)

Nas aulas de 4º bimestre eu gostei de trabalhar com as cartas e achei legal fazer a boneca Amynda, achei muito legal as nessa classe ter feito nesse próprio livro, foi muito bom o 4º bimestre.



S T Q Q S S D
... / / ...

Nome: Daniella Staravini nº 09 série: 6ª A

Tudo: avaliação e avaliação das aulas (4ª-6ª)

* Tudo avaliação:

No decorrer do trimestre o que mais gostei de estudar foi as cartas e a viagem das bonecas.

Neste trimestre ali uma carta de 9 para 8, mas não deu muito jeito.

Em fim o que mais gostei neste trimestre foi a construção das bonecas.

* Avaliação das aulas:

Nas aulas do 1º trimestre trabalhamos mais com cartas, e desde as cartas construímos bonecas.

No grupo do 4º trimestre não deu muito certo infelizmente muita gente acabou faltando, não conseguimos fazer parte de nenhum, por ninguém ficar quieto.

mas as aulas foram ótimas, tirando o não gosto

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](#)