

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

**A RELAÇÃO COM O TEXTO NA AULA DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UMA RELAÇÃO DE AUTORIA**

Cláudia Maria Antunes

Florianópolis - Dezembro 1999

A RELAÇÃO COM O TEXTO NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA RELAÇÃO DE AUTORIA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós
graduação em Lingüística da Universidade
Federal de Santa Catarina, como parte dos
requisitos para a obtenção do grau de
mestre em Lingüística.

Cláudia Maria Antunes

Prof^a Dr^a Terezinha kuhn Junkes / Orientadora

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de Mestre em Letras
.Área de Lingüística Aplicada ao Português e aprovada em sua forma final pelo
Programa de Pós - Graduação em Lingüística.

Profª Drª Loni Grimm Cabral

Coordenadora do Curso de Pós-graduação em Lingüística



Profª Drª Terezinha kuhn Junkes

Orientadora



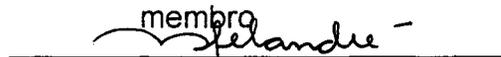
Banca Examinadora:

Profª Dra.ª Bernadete Biasi Rodrigues

membro

Profª Drª Nilcéa Lemos Pelandré

membro



Prof. Dr. Ronaldo Lima

Suplente



AGRADECIMENTOS

O processo de produção de um texto não é ausente de encontros e trocas. É nesse contexto que pretendo agradecer:

As leituras e parcerias que sempre ofereceram Cássia Ferri, Maria Aparecida de Aguiar e Priscila Ferreira;

A amizade e diferentes participações de Saulo Teixeira, Sandra de Abreu, Ana Cláudia Souza, Bernadete Vieira e Luciane de Aguiar.

A ajuda dos professores Prof. Dr. Ronaldo Lima, Prof^a Dr^a Cláudia Fáveri, Prof^a Dr^a Bernadete Rodrigues durante o mestrado.

A liberação remunerada para Mestrado oferecida pela Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

Ao gesto de aprendizes manifestado por meus alunos durante os trabalhos realizados.

A participação oferecida por minha orientadora Prof^a Dr^a Terezinha Kuhn Junkes.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal intervir nos processos de ensino/aprendizagem de língua escrita para discutir a construção da autoria através da composição/produção de textos no espaço das relações com ensino de língua. Essa proposta tem imbricações que envolvem o fenômeno linguagem/cognição apresentados pela teoria histórico-cultural.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal, onde atuamos como professora nas atividades de língua portuguesa.

O andamento dos trabalhos permitiu observar que a construção da autoria e, em consequência, da produção escrita, são *processos em construção* que dependem das relações do sujeito no espaço das interações verbais.

ABSTRACT

The present research has as main objective to intervene to the teaching/learning process of Portuguese language in order to discuss the construction of the authorship through the composition and production of texts in school relationships. This proposal has imbrications which involve the language/cognition phenomenon, presented by the historical-cultural theory. The study took place in a school from Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, where the researcher works as a teacher of Portuguese. During the result it could be noticed that the authorship construction, and consequently, the textual production are processes in depend on the textual production are processes in construction which depend on the subjects relationship with others through verbal interaction.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	07
CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO	
1. 0 Autoria	11
1. 2 Autoria na escola.....	13
2. 0 Abordagem histórico-cultural de linguagem.....	16
3. 0 O ensino de Língua Portuguesa: a busca de uma proposta.....	28
CAPÍTULO II - METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS	
1. 0 Metodologia.....	34
1. 1 A pesquisa.....	34
1. 2 Os sujeitos da pesquisa.....	35
1. 3 A coleta dos dados.....	36
CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS	
Evento 1.....	39
Evento 2.....	49
Evento 3.....	57
Evento 4.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
BIBLIOGRAFIA REFERIDA.....	72

APRESENTAÇÃO

A escola, instituição que privilegia o saber sistematizado, torna-se o lugar social do aprendizado da leitura e da escrita como fenômeno do letramento nas sociedades contemporâneas. Aprender a ler e a escrever é algo que marca a vida de todo ser humano. Sua efetiva realização amplia e redimensiona o desenvolvimento das capacidades intelectuais humanas e a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade.

Escola, alunos, conhecimentos são componentes comuns a todo estabelecimento público de ensino do país. Quanto aos alunos, esses têm marcado em seu cotidiano os impasses e ineficiências oriundas de um fracasso escolar histórico. Ainda que a escola brasileira venha experimentando um processo de democratização, não esconde a circunstância relativa à perpetuação da crise interna do sistema de ensino, diagnosticada nas diferentes etapas da vida escolar dos estudantes.

Uma alteração, nesse quadro, não passa apenas pelos esquemas programáticos, ou imediatamente pela ação dos professores, mas parece depender de todo o complexo social do qual os homens são expressão. A escola não depende de idéias mirabolantes, mas de uma construção molecular, orgânica, no conjunto das práticas sociais.

A Educação deve, pois, ser prioritariamente concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica, definida no conjunto das relações sociais, em um cenário em que a qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano responsável pelo seu devenir histórico (Frigoto, 1995). Os dados do fracasso histórico podem ser avaliados nas taxas de analfabetismo, de reprovação e de evasão que excluem e comprometem a garantia de participação qualificada da população no exercício da cidadania. A Escola parece continuar reproduzindo um conhecimento que

já não atende às reais necessidades do estudante frente às novas perspectivas de uma sociedade que, no atual contexto, está inserida em processos de urbanização e industrialização, de ampliação da utilização da escrita, de expansão dos meios de comunicação e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos, demarcando novas demandas e necessidades nessa mesma escola, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais.

Nesse cenário, que outros processos de ensino/aprendizagem do conhecimento podem servir ao aluno que entra para a escola hoje? Ou, no andar de quem já está na escola, que outros processos podem encaminhar esse mesmo aluno e ajudá-lo a des/estabelecer os saberes seu e do outro, para compassadamente aprender um outro/novo?

Em se tratando dos processos de ensino/aprendizagem de língua portuguesa não temos respostas muito seguras. Temos procuras. Sabemos que o domínio da modalidade escrita tem sido um dos objetivos do ensino de língua portuguesa. Esse objetivo se estende à alfabetização e por todo o primeiro grau.

Ao tornar o acesso à modalidade escrita da língua possível a todas as pessoas que já dominam essa mesma língua em sua modalidade oral e em diversos dialetos e registros, a escola assume o papel de ser, na sociedade, um dos veículos divulgadores e mantenedores de uma variedade lingüística que é aquela considerada como padrão. Embora seja difícil estabelecer os limites do padrão a ser ensinado, parece razoável estabelecer que os alunos possam escrever *significativamente* diversos tipos de textos. Possibilitar o acesso a essa modalidade lingüística usada pelo grupo do poder na sociedade, é em princípio, democrático, se considera que a modalidade escrita da língua não deve ser posse de poucos, mas domínio de todos os indivíduos em uma sociedade que a possui.

Nesse contexto, o propósito deste trabalho é analisar a produção textual dos alunos, a fim de mostrar que esses mesmos alunos estão *se apropriando da variedade padrão* de língua

portuguesa em sua modalidade escrita, em uma proposta que seja a da construção da autoria, segundo a visão de que o conhecimento é um processo construído nas interações dos sujeitos na/pela linguagem.

Essa proposta de ensino/aprendizagem foi objetivada para alunos de uma quinta série da rede municipal de ensino de Florianópolis, durante o primeiro semestre de 1999, onde participamos intervindo como professora. Nos preocupamos em criar condições de produção para trabalhar com a aprendizagem da modalidade escrita, tendo a produção textual como espaço dessa aprendizagem.

A possibilidade de centrar o ensino de língua no texto não é uma novidade. Entretanto, nosso esforço foi por uma *outra* presença de texto - o texto é o lugar do trabalho com/sobre a língua, no sentido de oportunizar o domínio da modalidade escrita.

Para intervir na produção textual escrita dos alunos objetivamos definir o referencial teórico da pesquisa apresentando conceitos introdutórios de uma abordagem sobre o desenvolvimento da cognição humana e linguagem. A definição do objeto língua e nesse caso, o ensino de língua portuguesa em sua modalidade escrita no nível fundamental, em uma proposta de constituição da autoria.

Para a análise da produção textual, utilizamos uma discussão referenciada por alguns autores a respeito da oralidade, da imitação, da rasura, do papel do outro, como (mediadores) dos processos de ensino/aprendizagem de língua portuguesa em sua modalidade escrita na escola.

O resultado da análise de alguns textos (escritos e orais) apontam que a produção textual é capaz de ser um espaço em que o aluno pode aprender a escrever eficientemente a língua portuguesa, na perspectiva de ser um *processo* em continuidade na escola. Nesse processo de escrita do texto o aluno se representa como produtor de linguagem – isto é, autor do seu texto.

No primeiro capítulo deste trabalho é apresentado o referencial teórico. O capítulo destaca alguns conceitos a fim de fundamentar a pesquisa. Inicialmente apresentamos um conceito de autoria a partir dos estudos de Orlandi (1995,1996). Essa definição de autor nos pareceu relevante por discutir a representação do sujeito na linguagem.

No mesmo capítulo, apresentamos os principais conceitos da teoria histórico-cultural em psicologia sobre o desenvolvimento da cognição humana. As definições mostram que as possibilidades da cognição em uma perspectiva histórico-cultural se dão a partir das relações com o outro, tendo à linguagem o papel de signo mediador. Esses conceitos parecem importantes no entendimento das relações com o conhecimento na sala de aula. O fenômeno da linguagem aqui é considerado como fenômeno histórico e cultural. (Vygotsky,1993,1995; Smolka,1989, 1991, 1993a, 1995, 1997, Baquero,1996; Morato,1996; Bakhtin, 1990,1992). Este último ressalta o caráter dialógico da linguagem. As noções de ações *com e sobre* a linguagem apresentadas por (Geraldi,1995,1996) apresentam o ensino de língua portuguesa centrado no texto: leitura, produção, análise lingüística.

No segundo capítulo apresentamos a metodologia do trabalho. A orientação proposta para o desenvolvimento do trabalho utiliza a ótica delineada pela pesquisa etnográfica que enquadra-se dentro de um paradigma qualitativo ou interpretativista de pesquisa (Cançado,1994).

No terceiro capítulo temos uma análise dos dados. Apresentamos algumas produções (escritas e orais) pertencentes à produção textual de alunos da referida série. Finalizamos com algumas considerações sobre o trabalho realizado.

CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO

1. AUTORIA

Para discutir o conceito de autoria faz-se necessário considerar alguns construtos de áreas afins à Linguística Aplicada.

Assim, Calil (1995) destaca em seu trabalho de doutorado sobre a autoria, ecos de uma discussão apresentada por autores como Foucault (1992), Orlandi (1988), ao definir o lugar da autoria em textos produzidos por crianças. O termo autor propõe uma rede de formulações teóricas transformadas e ampliadas. Alguns desses recortes são aqui apresentados na medida em que se fizeram necessários para o acompanhamento de deslocamentos teóricos para este trabalho.

Foi no século XIX que a ficção inventou seu principal personagem – o autor. Um século atrás, todo mundo: a nobreza, o clero e a burguesia, considerariam um absurdo que alguém se atrevesse a assinar uma obra. Os nomes de autores que aparecem nas obras antes dessa data tinham um valor emblemático, hieroglífico.

Historicamente foi necessário alguém tornar-se responsável por aquilo que diz. A marca do nome próprio na obra é garantia, embora não precisa, de propriedade, direitos, origem e responsabilidade social sobre aquilo que foi dito e sobretudo daquele que disse. Essa responsabilidade se exerce institucionalmente, dado o controle de sistemas morais e jurídicos

sobre o indivíduo-autor. Trata-se de um controle social sobre o autor, sobre o qual podem recair penas ou glórias.

Do ponto de vista literário, a responsabilidade do autor, sobre o escrito, implica uma individualidade autônoma, controladora dos sentidos e da linguagem. Entretanto isso não quer dizer que o autor não esteja livre da possibilidade de que sejam atribuídos sentidos diferentes daqueles pretendidos quando da elaboração da obra.

O princípio da autoria não vale para tudo. Há discursos que circulam sem derivar sentido de um determinado autor: conversas, contratos. O autor é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações (Foucault, 1992).

Nem todo sujeito se constitui como Autor. Autores são os Fundadores de Discursividade. A noção de autor somente se aplicaria às grandes obras denominadas por Foucault instâncias fundadoras, tanto da Ciência como da Literatura. O lugar vazio deixado pelo autor seria então preenchido por uma função-autor, relacionada a um certo tipo de discurso. A função-autor caracteriza um modo de existência, de circulação e funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade.

A função-autor, relacionada ao funcionamento e às regularidades de alguns discursos no interior da sociedade, diferencia um autor produtor de linguagem, de um autor Fundador de Discursividade. Não é desse lugar que se quer construir a noção de autoria na escola, pois os alunos não são Fundadores de Discursividade.

1. 1 AUTORIA NA ESCOLA

A partir do ponto de vista de que o sujeito constitui-se pela linguagem sendo assim determinado histórica e ideologicamente apresentamos discussões sobre a posição do sujeito-autor na sua relação com a linguagem (Orlandi, 1996).

A autora focaliza a relação do sujeito com o texto produzido em situação escolar e redefine uma posição de autoria na escola. Problematiza a noção de sujeito aplicado a qualquer prática de conhecimento. A autora centra sua reflexão na relação do sujeito com o texto que ele produz na escola, tomando como objeto o momento em que se inicia o processo de alfabetização.

O sujeito está de alguma forma inscrito no texto que produz. Essa inscrição corresponde a diferentes representações que indicam suas diferentes funções enunciativo-discursivas. Segundo a teoria polifônica da enunciação, em um mesmo enunciado há vários sujeitos com status lingüísticos diferentes: o locutor e o enunciador (Ducrot 1988).

O locutor é aquela função enunciativa em que o sujeito se apresenta como o eu no discurso, o responsável pelo enunciado, a pessoa a quem se atribui a responsabilidade da enunciação no enunciado. O locutor apresenta marcas no enunciado, as de primeira pessoa (eu, me). A marca do locutor é assim uma marca lingüística no enunciado, do contrário, não haveria marcas no enunciado que denunciariam o locutor. Para enunciador, o mesmo autor denomina os diferentes pontos de vista que se apresentam no enunciado, construídos por esse eu. Não são pessoas, mas pontos de perspectiva abstratos.

Orlandi (1996) reinterpreta a função discursiva autor em uma ordem hierárquica: locutor, enunciador e autor. A função de autor é aquela em que o sujeito falante está mais

afetado pelo contato com o social e suas coerções. O autor é a função que o eu assume enquanto produtor de linguagem. Assim, do autor se exige:

Coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância; e entre várias outras coisas, unidade não contradição, progressão e duração do seu discurso. (...) Essas exigências têm uma direção: procuram tornar o sujeito visível enquanto autor, com suas intenções, objetivos, direção argumentativa. (Orlandi, 1996:78)

Esse jogo, na escola, é apresentado quando o aluno começa a escrever. É nas relações com a exterioridade/interioridade que a identidade do autor se constrói. O autor é o sujeito que tendo o domínio de mecanismos discursivos representa, pela linguagem, esse papel na ordem social. É do autor que se cobra a responsabilidade em várias dimensões: quanto à unidade do texto, quanto à clareza, quanto à não contradição, quanto à correção. Assim, exige-se uma relação institucional com a linguagem. O professor muitas vezes considera certos textos de alunos até compreensíveis, mas inaceitáveis. O que o professor está cobrando nesse caso, é que o aluno assuma a sua posição de autor.

Assim o enunciador pode se portar de várias perspectivas em um texto, entretanto é preciso que o autor faça isso de maneira a apresentar unidade no texto. É a unidade constituída nas mãos do autor que se cobra na escrita de um texto. Cabe à escola propiciar essa passagem enunciador/autor de forma que o aluno possa experimentar práticas que possibilitem controle dos mecanismos de escrita, os quais, implicam domínio do processo discursivo e da materialidade da língua.

Para compreender o papel de autor quando se pensa nas condições de produção da escrita na escola é necessário mostrar que a construção (inserção) do sujeito se dá através da cultura, no contexto histórico cultural. A tarefa da atividade pedagógica é justamente a de

ensinar o aluno a se colocar como autor e assumir, na escola e fora dela, esse papel social, na sua relação com a linguagem, ou seja: *constituir-se e mostrar-se autor*.

Essa reflexão instala-se nas instâncias pedagógicas quando o professor de língua, nesse caso, dá a conhecer ao aluno a natureza dos processos que o engaja no momento da passagem de enunciador para autor responsável pela *unidade e coerência do seu discurso*. Dessa forma, em relação à construção da autoria, Orlandi (1996: 82) apresenta um fundamento:

A escola é necessária, embora não suficiente, uma vez que a relação com o fora da escola também constitui a experiência da autoria. De toda forma, a escola, enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem (Orlandi, 1996:82).

A escola o lugar institucional dessa passagem, a de autor, em que o aluno se apropria dos mecanismos de escrita. Portanto como autor o aluno/sujeito se representa nos textos que escreve, e elabora enquanto sujeito os seus modos de conhecer a si e ao mundo. O texto deve ser um espaço de escrita real onde o aluno diga a sua realidade, ou pelo menos o ajude a compor, entender, criticar essa realidade. É nesse sentido que compreendemos a constituição do autor na escola. É a partir desse entendimento que aprender a modalidade de escrita padrão pode ser uma *outra* forma de escrever textos no cotidiano escolar.

2. ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DE LINGUAGEM

Atualmente, faz parte da discussão de muitos estudiosos na área da educação o reconhecimento de que os conceitos da teoria histórico-cultural elaborados por Vygotsky, podem fundamentar uma determinada concepção sobre a prática pedagógica concernente à produção de conhecimento na escola.

Alguns aspectos teóricos com imbricações que apostam na função constitutiva da linguagem possibilitam construir instrumentos metodológicos para compor uma concepção de prática de ensino na escola. A hipótese da teoria histórico-cultural é que o conhecimento é um processo de apropriação que se dá nas relações do sujeito com o outro. A definição desses aspectos teóricos tem por objetivo nortear a prática de ensino de língua portuguesa, no sentido de compreender as relações que envolvem a elaboração de conhecimentos de língua padrão escrita nos textos produzidos nas aulas de língua portuguesa.

Objetivamos os principais conceitos da teoria histórico-cultural, a fim de explicitar como ocorrem os processos de cognição humana segundo essa abordagem. Com já dissemos, os aspectos apresentados pela teoria se refletem na área educacional, nos contextos de ensino/aprendizagem em que se discute o ato de conhecer e sua definição sobre o fenômeno da linguagem.

Em caráter introdutório abordaremos alguns aspectos da teoria fundamentados nas teses de Vygotsky (1993,1995) e discutidos por diversos autores (Baquero,1998; Morato,1996; Moll,1990). Na formulação dessas teses sobressai a forma como essa teoria concebe a linguagem, de interesse para os encaminhamentos da pesquisa.

A teoria histórico-cultural apresenta em suas formulações algumas idéias centrais: a de que os processos psicológicos superiores têm origem histórica e social, a de que os

instrumentos de mediação (ferramentas e signos) cumprem um papel central na constituição de tais processos psicológicos; e a de que os processos psicológicos superiores, segundo sua constituição, partem de uma perspectiva genética. Apresentamos um esboço desses aspectos dado as implicações dos mesmos sobre o papel da linguagem.

A formulação central da teoria refere-se aos processos psicológicos superiores originados na vida social, na participação do sujeito em atividades mediadas pelo outro a partir de práticas sociais. Dependem essencialmente de situações sociais específicas de que o sujeito participa.

Os processos psicológicos superiores são tipicamente humanos. A capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, inteligência são considerados superiores, porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao sujeito a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.

Esses processos não são, portanto, inatos. Se originam nas relações entre sujeitos desenvolvidos ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento. Nesse sentido, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori e difere dos processos psicológicos elementares presentes na criança e nos animais, como reações automáticas, ações reflexas de origem biológica (Rego, 1995).

A constituição dos processos psicológicos superiores não deve ser concebida apenas como um processo de acumulação de domínio sobre instrumentos variados, mas como um processo de reorganização da atividade psicológica do sujeito como produto de sua participação em situações sociais específicas.

O complexo processo de apropriação de instrumentos culturais e interiorização progressiva de operações psicológicas constituídas aparecem duas vezes. Primeiro, em nível social, (interpsicológico), e depois, no interior do sujeito (intrapsicológico).

Ao sintetizar a natureza dos processos psicológicos superiores, Baquero (1996) acrescenta que a internalização de formas de conduta implica a reconstrução da atividade psicológica sobre a base das operações com signos. O papel relevante das operações com signos centraliza o pensamento vygotskyano.

A linguagem é assim o exemplo paradigmático dos processos psicológicos superiores, por desempenhar um duplo papel: em sua formação, pode-se descrever a natureza dos processos de interiorização e, conseqüentemente, a reconstrução interna desses mesmos processos. A linguagem em sua natureza constitui-se no instrumento central de mediação que possui um lugar privilegiado na interiorização dos processos psicológicos superiores.

Ao abordar a constituição dos processos psicológicos superiores a partir de uma perspectiva genética Vygotsky (1993) discrimina duas linhas de desenvolvimento: a linha natural do desenvolvimento e a linha cultural que diferem quanto à sua origem. De um lado, ligados à linha do desenvolvimento natural, temos os processos elementares, de origem biológica trata de formas elementares de memorização, atividades senso-perceptivas, motivação; de outro lado, os processos psicológicos superiores, de origem sócio-cultural, que tratam da apropriação e domínio dos recursos e instrumentos de que a cultura dispõe.

Ganha primazia a linha cultural de desenvolvimento dos processos superiores especificamente humanos. A vida cultural não aparece modulando um processo de desenvolvimento natural, mas gera, sobre sua base, um processo diferenciado e com legalidade própria. O desenvolvimento cultural se acha sobreposto aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico, formando uma unidade, uma única linha sócio-biológica da personalidade do sujeito.

A teoria histórico-cultural assinala o papel constitutivo e estruturante da linguagem em relação aos processos cognitivos. Nessa medida, não há possibilidades de conteúdos

cognitivos fora da linguagem, nem linguagem fora dos processos interativos humanos. (Morato,1996)

Nessa visão, o conhecimento é concebido como produção simbólica e material que tem lugar na dinâmica interativa. Isso significa que é através do outro que o sujeito estabelece relações com o conhecimento. Assim, a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro. A constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas, deve ser entendida na sua relação com outros, no espaço da intersubjetividade.

Os processos de funcionamento mental, culturalmente organizados, são mediados por signos, que só podem emergir em um terreno interindividual, em que se atribui à palavra o signo por excelência. O sujeito não se constitui somente devido aos processos de maturação orgânica, mas também através de interações sociais, de trocas estabelecidas com seus semelhantes (Smolka,1995).

Assim funções psíquicas humanas estão vinculadas ao aprendizado por intermédio da linguagem, do legado cultural do grupo. Esse patrimônio material e simbólico consiste no conjunto de valores, conhecimentos, sistemas de representação, técnicas, formas de pensamento e comportamento que a humanidade construiu ao longo de sua história. Para que o sujeito possa dominar esse material é fundamental a mediação.

No desenvolvimento das interações sociais, destaca-se o papel da mediação. O desenvolvimento de funções psicológicas superiores e de novas formas de atividade mental não ocorre como um processo passivo e individual, mas como um processo ativo/interativo, de apropriação, no interior das relações sociais. Pode-se considerar que o desenvolvimento das funções intelectuais está inter-relacionado com as formas de mediação social. A mediação, pelo signo e pelo outro, caracteriza a atividade cognitiva. Considera-se, portanto, que a emergência e a internalização das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento

da linguagem estão relacionadas. A linguagem como signo socializado é mediadora do processo de internalização das funções desenvolvidas socialmente (Smolka,1997).

Na discussão dos processos de apropriação do conhecimento, a teoria histórico-cultural aponta para o aspecto da inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento. A partir desse tópico, a teoria apresenta o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Para compreender a ZDP Vygotsky (1995) considera não apenas o nível de desenvolvimento real, ou seja, as etapas de desenvolvimento já alcançadas, mas o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, a capacidade de resolução de um problema sob orientação de um adulto mais capaz. A partir da existência desses dois níveis de conhecimento, *real e potencial*, define-se a zona de desenvolvimento proximal. A ZDP é assim um domínio psicológico da constante transformação. É a partir dessa formulação que o desenvolvimento deve ser olhado prospectivamente (Oliveira,1995).

De acordo com Baquero (1996), a atividade instrumental e a interação podem ser consideradas as verdadeiras unidades de análise da teoria histórico-cultural e, por extensão, sua noção de instrumentos aos signos. Por analogia com as ferramentas físicas, a teoria atribui o status de *ferramenta psicológica* aos sistemas de signos, particularmente a linguagem como instrumento semiótico orientado para o mundo social, para o outro. A linguagem aparece orientada para o outro, mas tem efeito na formação subjetiva e no desenvolvimento cognitivo, orientando-se para o próprio sujeito.

A linguagem intervém na formação e no funcionamento de todos os processos psíquicos. Ela está intimamente ligada ao pensamento, não lhe é nem anterior, nem posterior, mas elaboram juntos no trabalho de significação da realidade. Linguagem e pensamento coexistem em uma cumplicidade, a primeira dá forma e objetiva a existência do segundo. A linguagem é assim um sistema de signo mediador da ação humana.

Nas formulações vygotskyanas, o pensamento verbal constitui o conjunto de pensamento e linguagem, as relações entre ambos ganham um caráter histórico e complexo. A análise do pensamento verbal está ligada à palavra como unidade de análise. O autor julga que o *significado da palavra* constitui a unidade do pensamento e linguagem:

Encontramos essa unidade, que reflete a união entre pensamento e linguagem, na forma mais simples, no significado da palavra (...) é a unidade de ambos processos, que não admite mais decomposição e acerca da qual não se pode dizer o que representa: um fenômeno da linguagem ou do pensamento. (Vygotsky, 1993:228)

Segundo o autor, essa unidade em ambos os processos não admite mais decomposição. O significado é um aspecto inerente à palavra, suscetível de uma análise lingüística, pois simultaneamente expressa uma generalização ou conceito. O significado da palavra é ao mesmo tempo um fenômeno verbal e intelectual. Vygotsky reconhece três momentos no desenvolvimento das palavras. Denominou-os pensamento sincrético, pensamento por complexo e pensamento conceitual. Trata-se de níveis de desenvolvimento do significado das palavras. Entretanto, não se deve confundir esses tipos como fases no desenvolvimento do sujeito. Trata-se de dispositivos metodológicos para distinguir a formação de conceitos.

Assim, o *significado da palavra evolui*, constitui um processo de desenvolvimento. É o desenvolvimento de um conceito, de um significado ligado a uma palavra, que não acaba com o significado da palavra, mas apenas começa ali. A forma mais rudimentar de construção de significado ou conceitualização é o pensamento sincrético e, no outro extremo, formas de conceitualização mais avançadas. No pensamento sincrético situam-se os conceitos científicos.

A condição da palavra como meio para formação de conceitos constitui o desenvolvimento do pensamento verbal, coexistindo de diversas formas sem progressão linear. Como diz Tunes (1995:32):

Uma criança que atingiu formas superiores de pensamento, uma criança que atingiu os conceitos, não abandona as formas mais elementares de pensamento. Em termos quantitativos essas formas continuam a predominar em muitos domínios da experiência, por um longo tempo. Conforme já apontamos, mesmo adultos frequentemente, não apresentam o mesmo pensamento conceitual. O pensamento do adulto, muitas vezes, é realizado no nível dos complexos e chega a descer até o nível mais primitivo.

Tunes apresenta essa distinção do nível do significado da palavra da seguinte forma: distingue conceitos cotidianos e verdadeiros (empíricos e científicos). Os conceitos cotidianos dizem respeito às relações das palavras com os objetos a que se referem; os científicos, às relações das palavras com outras palavras. Os primeiros focalizam a atenção no objeto e os segundos, no próprio ato de pensar.

A natureza semiótica dos conceitos científicos modifica a estrutura funcional da consciência, permitindo altos níveis de organização, de discernimento e de controle consciente do ato de pensar. Dessa forma, as linhas de desenvolvimento não evoluem em paralelo, mas em relações mútuas, de tal modo que os conceitos científicos descem em direção aos fenômenos concretos que representam e os cotidianos movem-se para cima, em direção à abstração.

Nessa perspectiva a construção do conhecimento assume o pressuposto de que os processos psicológicos estão relacionados aos modos de vida de interação dos sujeitos e a linguagem define-se como um fenômeno de natureza social/semiótica constitutivo da atividade mental. As funções da consciência se constituem no curso do desenvolvimento, como funções socialmente interiorizadas. Nesse caso, os processos semioticamente mediadores são responsáveis pela modificação mental. A linguagem destaca-se como processos semióticos, por sua natureza auto-reflexiva e mediadora (Morato, 1996)

O ser humano é um sujeito social que pressupõe o signo. A linguagem em sua natureza constitutiva possibilita a subjetividade, o sujeito produz e se produz simultaneamente na/pela linguagem. Ou seja:

Nesse trabalho social e simbólico de produção de signos e sentidos, a linguagem não é só meio e modo de inter/oper)ação, é também produto histórico, objetivado; é constitutiva/constituidora do homem como sujeito. (Smolka, 1997: 38)

As investigações de Smolka partem da natureza social, interativa e constitutiva da linguagem. A autora também ressalta a importância do signo na constituição do psiquismo e opta muitas vezes por dar especial relevância à questão da enunciação, a palavra na relação com o outro. Ressalta a linguagem como inter(ação) humana e constitutiva. O discurso adquire a característica da linguagem em funcionamento, em situação.

Nos estudos envolvendo a linguagem, Smolka destaca a reflexibilidade, propriedade que a linguagem apresenta de remeter-se a si mesma. Usamos a linguagem para configurar, estudar, conhecer a própria atividade em que estamos imersos. Mais do que abordagem, a linguagem é constitutiva dos processos cognitivos e do conhecimento. A apropriação social da linguagem é a condição fundamental do desenvolvimento mental o que permite concebê-la como condição de cognição.

Embora o modelo teórico de Vygotsky tenha surgido na Psicologia, suas formulações têm contribuído para análises e discussões entre investigadores e educadores brasileiros. O interesse advém de uma conjugação de aspectos implicados no modelo, ou seja:

a clara assunção do caráter social dos processos de conhecimento; a tentativa de incorporação efetiva de princípios do materialismo dialético à investigação; a concepção de linguagem, propiciadora de um ângulo novo para o exame das relações entre processos de linguagem e pensamento; e as implicações de natureza prática, orientadoras de mudanças nos campos de aplicação. (Pino, 1991: 83)

Segundo Pino, a teoria apresenta implicações de natureza prática que podem orientar mudanças no campo educacional dada a natureza social dos processos de conhecimentos e a concepção de linguagem. Essas possíveis mudanças podem ser pensadas levando-se em conta as possibilidades da concepção de linguagem apresentada pela teoria histórico-cultural.

Imbricados a uma teoria do conhecimento apresentamos alguns conceitos sobre o signo, a enunciação e a participação do outro nas relações com a linguagem. Tais conceitos são aqui referenciados a partir das contribuições de Bakhtin sobre a teoria da linguagem. O autor define o objeto língua, que por sua vez, redefine o objeto de conhecimento nas relações de ensino de língua.

Construtos que trazem as noções do signo, da enunciação e da participação do outro nas relações com a linguagem são apresentados por Bakhtin (1990). O autor confere à linguagem o seu caráter essencialmente dialógico em que a palavra é constituída a partir do efeito interlocutivo. Os sujeitos, emissor e receptor estão integrados na *unicidade da situação social imediata*.

Essa orientação teórica foi denominada de *subjetivismo idealista* que se interessa pelo *ato de fala*, como fundamento da língua. Considera a língua como um *signo variável e flexível*, nem sempre idêntico a si mesmo. O signo pertence a domínios ideológicos, diferente do sinal que deve ser identificado, pois:

O que torna a forma lingüística um signo não é sua identidade como sinal, mas a compreensão da palavra em seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e situação precisos (Bakhtin, 1990:94).

Adquire valor o uso das formas particulares e não apenas o *sistema abstrato de formas normativas*; compreende-se que a palavra é inseparável de um *sentido ideológico* e comporta

tantas significações quantos contextos. A palavra é, para Bakhtin, polissêmica. O sujeito dessa palavra polissêmica não a recebe pronta para ser usada. O autor entende que o sujeito:

Penetra na corrente da comunicação verbal; ou melhor somente quando mergulha nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (...) os sujeitos não adquirem sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (ib. id. 1990.:108)

O autor se refere a uma categoria de *expressão* que engloba o ato de fala, a enunciação. Define a expressão como tudo aquilo que se forma no psiquismo do sujeito e exterioriza-se para o outro com a ajuda dos signos exteriores. A expressão (enunciação) portanto, comporta duas faces: o conteúdo (interior) e sua objetivação (exterior) para o outro ou para si mesmo.

Bakhtin situa a expressão semiótica na atividade mental, ela organiza a atividade mental. O centro organizador da expressão está fora e não no interior da atividade mental. A expressão semiótica está portanto, determinada pelas condições reais da enunciação, pela *situação social mais imediata*.

A descrição desse processo é assim apresentado por Bakhtin (1990:117):

A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo itinerário que leva da atividade mental (o conteúdo a exprimir) à sua objetivação externa (a enunciação) situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos.

Nesse contexto, a construção do mundo interior do sujeito depende da qualidade das interações a que ele ideologicamente está exposto, dada a importância que Bakhtin dá à enunciação, e a sua natureza social. Tanto a estrutura da enunciação como da atividade

mental têm gênese social. Nesse mesmo contexto, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua.

Para Bakhtin, a enunciação apresenta uma palavra que comporta *duas faces* e constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte. A palavra serve de expressão a um e a outro, sendo assim:

Determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 1990: 113).

O sujeito apresentado por Bakhtin não é totalmente dono da palavra posto que a realização do signo é social e determinado pela estrutura da enunciação. Situação e participantes servem-se da língua para suas *necessidades enunciativas concretas*. A enunciação implica, portanto, um processo de compreensão da palavra sua e do outro.

O conceito de linguagem a partir dos estudos de Bakhtin está ligado ao esboço de uma teoria do conhecimento que inclui a relação dos sujeitos com o mundo e a dimensão assumida pela linguagem, e nesse sentido, incorpora o conceito de enunciação como interação. A enunciação é produto das interações. A noção de sentido e de significação passam necessariamente pela questão do dialogismo, como elemento que instaura a natureza interdiscursiva da linguagem. O dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. O discurso é apresentado como instância significativa, socialmente veiculado que se realiza nas e pelas interações entre sujeitos.

A concepção de linguagem, segundo Bakhtin, é, portanto, dialógica seja pensada como língua ou discurso. Essa concepção de dialogismo leva em conta a interação como princípio fundador da linguagem. O sentido do texto e a significação das palavras

dependem da relação entre sujeitos. A relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como constrói os sujeitos produtores de textos. Dessas implicações recaem a importância em centrar o trabalho no texto, como lugar para o aluno aprender a sua palavra e a palavra do outro.

3.O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A BUSCA DE UMA PROPOSTA

A proposta de realizar um trabalho na escola tendo em vista o texto como lugar para aprender língua escrita tem em vista uma concepção histórica de linguagem que compreende que o sentido do texto dependem da relação entre sujeitos. A relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como constrói os sujeitos produtores de textos.

Esse quadro introduz a discussão de outros parâmetros que propõem uma outra abordagem para ensino de língua materna. Assim apresentamos algumas questões discutidas por Geraldi (1995, 1996) relacionadas ao ensino de língua materna e comprometidas com o ensino da escrita. Um ensino de língua em cujas possibilidades o aluno poderá *tornar-se leitor e autor de seus textos* (Geraldi 1996:72).

Sabemos que durante um longo período, o ensino de língua portuguesa amparou-se, fundamentalmente, no *reconhecimento* das normas e regras de funcionamento do dialeto de prestígio: ensino da gramática, isto é, ensino a respeito da língua e contato com textos literários para desenvolver habilidades de leitura e escrita. Apoiava esse ensino, a concepção de língua como sistema: ensinar português era ensinar *a conhecer/reconhecer* o sistema lingüístico, ou apresentando e fazendo aprender a gramática da língua (Soares, 1998).

O conhecimento ensinado sobre língua é, então, concebido como algo exato, pretensamente científico. As relações que se estabelecem com o conhecimento refletem freqüentemente uma *prática moribunda* (Geraldi,1995) pois a escola ainda se restringe à transmissão verbalista de conteúdos e não ensina o aluno a apropriar-se do conhecimento elaborado de modo que possa praticá-lo autonomamente ao longo de sua vida.

Segundo Geraldi (1995), a polêmica envolvendo a prática de ensino de língua é historicamente complexa. A crítica aos métodos e programas de ensino de língua materna é tão antiga quanto sua introdução como matéria do currículo. Convém reconhecer que as mudanças na pesquisa científica não respondem apenas a um modismo, mas ao desejo de desvelamento de obscuridades que se quer explicar pela ciência. As possíveis mudanças na escola com ensino de língua refletem, de alguma forma, definições novas do objeto de estudo. É preciso, portanto, afastar qualquer forma de fetichização, pois nem mesmo o novo é definitivo.

Entretanto, repensar um novo objeto de estudo nos moldes da atividade de sala de aula ainda é desafio para os que trabalham com ensino de língua portuguesa na escola. Um desafio que requer trabalhar as diferenças no processo de elaboração do conhecimento, transformando o espaço da sala de aula em um lugar de encontro de articulação das histórias e dos sentidos de cada um, e de todos requer necessariamente, uma outra dinâmica, um outro modo de proceder na escola (Smolka, 1996).

Assim, não podemos deixar de reconhecer que, paralelamente ao ensino tradicional já se desenvolvem outras práticas que destacam o lugar diferencial da leitura e da escrita. Essas tendências não são meras recorrências a um modismo ou ao abandono da gramática; o que se estabeleceu, nesse caso, é o reconhecimento de que uma coisa é o estudo da gramática, outra é o domínio ativo da língua através de práticas significativas (Possenti, 1996).

A tendência a novas práticas vem aparecendo em algumas propostas metodológicas de ensino de português em todo país, muitas delas amparadas por uma abordagem de linguagem enquanto atividade constitutiva, coletiva, histórica e social; de concepção de produção do conhecimento que se dá nas interações sociais. De acordo com essas abordagens a língua escrita não pode ser tratada como um sistema pronto para ser aprendido, concebe-se que há

um processo de língua e sujeito em construção tendo as interações verbais como evento fundador dessas relações.

Segundo Geraldi (1995), o trabalho do sujeito na atividade constitutiva se caracteriza em dois níveis que se entrecruzam os *sistemas de referência e as operações discursivas*. Ao apresentar a discussão sobre os sistemas de referências e as operações com a linguagem o discute as ações que os sujeitos fazem *com e sobre a linguagem*, todas se entrecruzam nos recursos expressivos revelados materialmente. As ações linguísticas se dão na relação entre sujeitos na interação verbal, o autor considera que há objetivos a atingir entre os parceiros, de forma que um age sobre o outro, *as ações incidem um sobre o outro*. É através dessas ações que as relações entre os sujeitos envolvidos no processo se alteram.

Geraldi estabelece algumas distinções entre as ações *com e sobre a linguagem*. Segundo o autor, essas distinções não são rígidas. Todas as ações apresentam-se como trabalho que se fazem por operações através de recursos expressivos insuficientes para determinar um sentido e contam com fatores extralingüísticos para produzir sentidos. Ambas ações têm o sujeito interlocutor presente e o sentido a determinar. As ações *com a linguagem* visam a clarear os atos que se está praticando, alterar as representações, criar compromissos entre os interlocutores. Ao passo que as ações *sobre a linguagem* tomam como seu objeto os próprios recursos linguísticos. A ação *sobre a linguagem* é o lugar da produção de novas determinações sobre a língua, responsável por deslocamentos de novos sistemas de referências e construção de novas formas de representações do mundo.

A partir das ações que se fazem *com e sobre a linguagem* apresenta-se a distinção das atividades linguísticas, epilingüísticas e metalingüísticas, que ocorrem em qualquer qualquer tipo de ação. Denominam-se *lingüísticas* aquelas praticadas nos processos interacionais, *vão de si*, permitindo a progressão do assunto; *epilingüísticas* também praticadas nos processos interacionais que tomam os recursos expressivos como seu objeto; *metalingüísticas* tomam a

linguagem desvinculada do processo interativo, constróem um sistema de metalinguagem com o qual se fala sobre a língua. Tratam-se de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos e classificações.

Geraldi define o objeto língua, a questão das variedades lingüísticas, e as diferentes práticas textuais: práticas da leitura de textos, prática de produção de textos e prática de análise lingüística. Nesse entorno a linguagem é vista como uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal, *nela os sujeitos constróem os próprios instrumentos (a língua) que lhes permitem a intercompreensão*. Na herança de seu trabalho encontramos não só os produtos materiais, mas também na própria compreensão destes produtos, e esta compreensão expressa-se simbolicamente. A língua é uma destas formas de compreensão, do modo de dar-se para cada um de nós os sentidos das coisas, das gentes e de suas relações.

Os estudos sobre variedade lingüística demonstraram que o erro não é somente uma questão lingüística e não bloqueia os processos de ensino/aprendizagem. A questão não é a troca de variedades, mas a possibilidade de novas interações, para nos processos interlocutivos promover a internalização de novos recursos expressivos da língua.

Segundo Geraldi as diferentes práticas textuais: práticas da leitura de textos, prática de produção de textos e prática de análise lingüística não devem se tornar mais um rótulo tradicional ou funcionar como atividades estanques, mas devem interligarem-se na unidade textual, ora objeto de leitura, ora de produção. A reflexão lingüística deve aparecer concomitante a essas atividades, e veiculada a uma compreensão dos sentidos do texto. Assim a atividade lingüística perde seu caráter artificial para se tornar expressão da subjetividade do autor.

Essas redefinições instalam a produção de texto o lugar de partida e de chegada do processo de ensino de língua. É no texto — produto de uma atividade discursiva onde alguém

diz algo a alguém que a língua, objeto de estudos, revela-se em toda sua totalidade enquanto forma ou discurso que *remete uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação* (Geraldí, 1995: 135).

A escolha do texto como centro da atividade interlocutiva ampara a discussão de que o sujeito e sua produção de discursos estão nele concretizados. Do compromisso e da articulação do discurso decorre o texto a ser produzido na escola — e não para a escola. Como pano de fundo o texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém, diz algo a alguém.

De acordo com o autor para produzir um texto é preciso que se tenha uma razão para dizer; que se tenha para quem dizer; que o locutor se constitua como sujeito que diz o que diz para quem diz (seja um jogador no jogo); e que se escolham estratégias para tais realizações. Ao explicitar as configurações textuais o autor situa a leitura como um processo dialógico, produção de sentidos. A produção do leitor é marcada pela experiência da produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva da leitura. O texto é o lugar onde o encontro se dá para busca de informações, para escutá-lo, para usá-lo na produção de outras obras, para fruição.

Assim, criadas as condições para produção e leitura de textos é no interior destas que se dá a análise lingüística. A expressão análise lingüística refere-se ao conjunto de atividades que tomam a linguagem como seu objeto, o fato de ela poder remeter a si própria. Estas atividades são também denominadas de atividades epilingüísticas e metalingüísticas, como diz Geraldí (1995: 191):

As atividades metalingüísticas são consideradas como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam á construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos (...) estas atividades produzem uma linguagem (a metalinguagem) mais ou menos coerente que permite falar sobre

a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entoacionais.

Em suas considerações sobre atividade metalingüística e epilüística o autor apresenta uma diferenciação e considera que para as atividades metalingüísticas terem significância é preciso que as atividades epilüísticas tenham antecedido às atividades metalingüísticas, promovendo um processo de produção de conhecimento. Enquanto conhecimentos que se produzem sobre a língua essas atividades podem servir ao domínio de certos recursos expressivos que não fazem parte daqueles já usados pelos sujeitos. As reflexões devem se fazer entre diferentes formas de expressão e incorporadas àquelas já dominadas, levando à produção da variedade padrão contemporânea. Nenhuma dessas atividades pretendem banir as gramáticas (tradicionais ou não) mas buscam uma significativa reflexão sobre a linguagem.

Segundo Geraldi é impossível prever todas as atividades de análises lingüísticas que emergem de um texto. O que se pode fazer é levantar uma categorização de problemas de textos para comparar os recursos lingüísticos usados no texto pelo sujeito com os recursos expressivos da chamada língua padrão. Essa caracterização pode seguir basicamente aspectos de ordem estrutural (o texto como um todo, seqüências, objetivos); de ordem sintática (diferentes formas de estruturação de enunciados, concordância, regência, ordem dos elementos no enunciado); problemas de ordem morfológica (processos de flexão de itens lexicais); problemas de ordem fonológica (inscrições na escrita da oralidade, convenções gramaticais).

As questões acima abordadas permitem entender que o ensino de língua portuguesa na escola dependem das relações do sujeito com o outro e mediadas pela linguagem. O 'como fazer' a partir dessa abordagem não implica em uma nova receita, mas a possibilidade de construção de uma outra prática que encaminhe os trabalhos que envolvem o ensino de língua portuguesa.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

1. METODOLOGIA

1.1 A PESQUISA

Com o propósito de intervir na produção textual (oral/escrita) dos alunos optamos por investigar os processos de constituição de autoria, realizando um trabalho na disciplina de língua portuguesa atuando como professora/pesquisadora da classe.

O objetivo é investigar em que medida a produção textual dos alunos pode ser um espaço para ensinar língua portuguesa escrita em um processo de constituição de autoria tendo em vista que o conhecimento é um processo constituído nas interações do sujeito. Nesse caso, o texto (ora/escrito) é o espaço onde se constituem as relações com a língua.

A orientação global para o desenvolvimento desse trabalho tem em vista a abordagem histórico-cultural de linguagem que a reconhece como fator constitutivo do desenvolvimento das capacidades de conhecimento humano. Nessa medida a perspectiva metodológica do trabalho enquadra-se dentro do paradigma qualitativo de pesquisa apresentado pela etnografia cujo método estuda *o comportamento no seu contexto social* (Cançado 1994).

Segundo André (1994), o que caracteriza a pesquisa etnográfica é primeiramente o contato direto do pesquisador com a situação e os sujeitos selecionados. A intensidade do envolvimento pode variar ao longo do processo de coleta dependendo das especificidades do

trabalho. Nesse sentido, entendemos que nosso envolvimento enquanto professor/pesquisador pode definir-se. O contexto escolar em que atuamos como professora/pesquisadora não presumiu um campo de aplicação, mas um espaço onde as relações de ensino possibilitaram acesso às formas sistematizadas de organização da atividade cognitiva e a apreensão de como os alunos sujeitos da pesquisa internalizam conhecimentos com/sobre a língua em uma proposta de constituição da autoria.

Essa proposta tem em vista que é através do outro que o sujeito estabelece relações com o conhecimento no espaço da intersubjetividade. O conhecimento não é apenas o acúmulo de domínio de instrumentos, mas um processo de apropriação contínua em constante mudança. Para essa pesquisa objetivamos o desenvolvimento da língua escrita, de forma a não tratá-la como objeto pronto e acabado. Tentamos compartilhar com os alunos a perspectiva de ensinar língua portuguesa em suas modalidades oral/escrita tendo a produção textual como eixo dos trabalhos.

1. 2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na E. B. M. Batista Pereira pertencente à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis localizada no bairro de Alto Ribeirão, Florianópolis. A unidade tem cerca de 750 alunos divididos entre as séries do ensino fundamental. Foram sujeitos dessa pesquisa os alunos pertencentes a uma das 5ª série dessa escola.

O trabalho com essa turma foi realizado durante o primeiro semestre do ano de 1999. A 5ª série escolhida para o desenvolvimento da pesquisa possui 25 alunos: meninos e meninas, com idade entre 11 a 15 anos. As crianças pertencem à classe trabalhadora cujas condições sociais, muitas vezes, não permitem acesso aos bens culturais (cinema, teatro, biblioteca, livraria, jornais, revistas, livros).

Contamos ainda, para essa escolha, com o fato de que na 5ª série os alunos iniciam um novo ciclo de atividades escolares, cuja demanda de trabalhos é bastante diferenciada das séries iniciais. A experiência para os alunos nessa série é sempre nova, e muitas vezes amedronta. As crianças, algumas vezes, demoram a centrar nessa nova etapa. O número de professores e disciplinas, a quantidade de livros didáticos que recebem, enfim, o conhecimento pesa, principalmente no emocional das crianças, isso nem sempre é levado em conta pela escola. Com esses alunos e alunas iniciamos o ano letivo, com quatro horas/aulas semanais (45 minutos/aula) durante o primeiro semestre de 1999 para realizar os trabalhos de coleta de dados.

1.3. A COLETA DE DADOS

Iniciamos os trabalhos com a turma em março de 1999 atuando como professora/pesquisadora da classe para observar, descrever e analisar o processo em que estávamos inseridos. Ainda que a observação participante fosse utilizada como técnica de coleta de dados conjugamos material documentado em vídeo. As observações feitas constam em anotações registradas durante o semestre. Fazíamos anotações do funcionamento da turma que a nosso ver introduziam os alunos no processo de apropriação do conhecimento e instalavam sinais de constituição da autoria. Foram arquivadas todas as produções escritas dos alunos como documentos do processo de escrita desses alunos.

Os eventos de textos que selecionamos para serem analisados são integrantes do processo de aprendizagem de língua portuguesa e têm seu significado marcado na totalidade do processo que se desenvolveu na sala de aula. Em seu todo, esse mesmo processo não estava pronto.

Durante as aulas procurou-se fazer uso de uma diversidade textual para promover as produções (oral e escrita). Foram utilizados textos literários em prosa e verso: contos,

crônica, poesia, música; textos de imprensa: notícia, entrevista, informativos de jornais e revistas; filmes e outros gêneros.

Selecionamos alguns eventos que fazem parte das atividades realizadas a fim de discutir a questão da autoria. Constam como material selecionado para análise, evento de aula documentado em fita de vídeo e produção escrita e oral dos alunos. A quantidade de eventos a ser selecionado não foi estabelecido no projeto inicial da pesquisa à medida que dependiam das condições de produção da sala de aula em um processo que objetivava promover a constituição da autoria. A opção por analisar eventos de interlocução nos pareceram também importantes em função de sua importância no processo de construção da escrita.

O fato de termos analisado material gravado em fita de vídeo exigiu fazer a transcrição do evento. A fala dos interlocutores foi transcrita na ortografia convencional do português. O número que antecede a fala corresponde a ordem das enunciações. O nome dos alunos referente a cada turno é fictício.

Na discussão da análise apresentamos um momento de produção gravado em fita de vídeo. Nesse momento os alunos estavam produzindo uma paródia. Durante a escrita as alunas (Ana e Lu) discutem esse fazer. Recortamos esse momento de interlocução para analisar dado a significação que o evento nos pareceu como evento de autoria. Consta como segundo evento analisado um texto escrito por um dos alunos na mesma perspectiva da parodia do evento primeiro, apontado acima. O terceiro material analisado são recortes de textos de vários alunos em um trabalho realizado com jornal na sala de aula. O último material analisado corresponde a texto oral (interlocução) e escrito em uma produção com poesia na sala de aula.

O critério para escolha desses eventos de produção para análise nesse trabalho está associado ao fato de que podem nos dar referências *de* conhecimentos referentes ao uso de padrões da escrita e representar significados dentro do contexto de aprendizagem da língua

portuguesa. As produções são, portanto, algumas sinalizações em uma sala de aula compreendida como espaço de (re)elaborações, trocas, (des)encontros de experiências que objetivam o uso da modalidade escrita.

Diante dessa produção, objetivamos discutir na análise algumas questões as quais se fizeram critérios relevantes para olhar os textos dos alunos em relação ao processo de apropriação da escrita. Sobressai nessa possibilidade de análise principalmente discussões sobre a questão da relação com o outro na produção de conhecimentos, da imitação, da rasura, da oralidade. Todos esses critérios tentaram ser apontados como relevantes no processo de constituição da autoria cuja hipótese aposta nas relações com o texto escrito/oral como lugar para o aluno se apropriar de conhecimentos sobre/com a língua.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS

1. ANÁLISE DOS DADOS

Os eventos abaixo apresentam uma possibilidade de análise e têm em vista que a autoria pode ser uma relação constituída nas relações estabelecidas com o texto escrito. Para esse efeito devemos relevar a importância da relação com o outro, da imitação, da oralidade, da rasura nos processos de aprendizagem da escrita. Nesse sentido, realizamos análise que segue em 4 eventos que seguem:

EVENTO 1

A proposta de trabalho encaminhada, nesse dia, sugeria que em dupla os alunos descrevessem um objeto sem que o nome desse objeto fosse apresentado. A escolha por essa produção textual se deu a partir da leitura do texto *Comunicação* de L. F. Veríssimo. (anexo1) Nesse texto o autor descreve um produto, no caso um alfinete, a ser comprado na farmácia. O cliente não sabe o nome do que pretende comprar e o descreve para o vendedor.

Essa proposta de produção textual objetivava que ao ler um texto descritivo, os alunos fossem capazes de imitar parodiando o texto de Veríssimo e recriar o seu próprio texto. Os alunos, no papel de autores do texto, tinham que funcionalmente atuar como um vendedor ou um comprador. A atividade não previa a imitação mecânica do texto de Veríssimo que

serviria de pista mediadora no processo de *reescrita* (Calil,1995) do texto dos alunos. A tentativa era de que estes conseguissem elaborar um texto escrito e construir, devolver novos sentidos para a leitura do texto de Veríssimo ao fazer o seu próprio texto. Os alunos iniciaram o trabalho de produção escrita. Houve discussões em cada dupla em função da escolha do objeto a ser descrito. A nosso ver, decidir em dupla o que deveria ser representado gerava um conflito inicial.

O texto abaixo é uma transcrição de elaborações orais de uma das duplas no momento da reescrita, em que a escolha do objeto a ser descrito já havia sido definida. A dupla descreve um compasso. Após a transcrição, segue uma análise da gravação em VHF. Em relação aos nomes de alunos citados, mantivemos os nomes reais.

1.(Ana) *E não tem acento. É... daí tem acento. Botasse acento ali, oh*

2.(Lu) *E... fica girando. Dois é o vendedor*

3. (Lu) *que é que a gente vai falar pra falar do...*

4. (Ana) *Fazer assim oh*

5. (Ana) *Um é o comprador disso dois é o vendedor*

6. (Lu) *Sons de negação. Não... ah é ...dois é o vendedor*

7.(Ana) *Dai depois...*

8.(Ana). *Assim... a gente vai gira, daí ele fala não entendo*

9.(Lu) *Não estou te entendendo.*

10.(Ana) *Assim...ah...não entendo*

11.(Lu) *Estou te entendendo. Explica de novo!*

12.(Lu) *Dai vem um de novo, né.*

14. (Ana) *E vai por ah...*

15.(Ana) *Pera aí... daí fica assim...é...*

16.(Ana) *A gente aperta todo.*

17. (Ana) Ele é de metal tem com... uma peça de plástico que a gente gira.

Onde a gente vai...faz ele girar.

18.(Lu) *Ele é de metal daí a gente abre ele gira e escreve.*

19.(Lu): *Ele é de metal tem umas pecinhas de plástico.*

20.(Ana): *A gente abre ele roda, roda.*

21. (Lu): *Ele é de metal e tem uma pecinha de.. plástico, onde é que a gente gira, fica girando ele...*

O momento de interlocução, de troca de dizeres na produção do texto é construído por um fazer parceiro. As alunas disputam os sentidos e a forma escrita para dizer esses sentidos.

A reescrita do texto de Veríssimo está marcada por um certo gestual que acompanhava as elaborações das alunas ao escrevê-lo: inúmeras palavras, gestos de mãos, olhares atentos e desenhos no ar, todos misturados ao burburinho de uma sala em (con) fusão. Eram partes de um dizer feito a dois. Concordavam, discordavam, propunham, acertavam. O processo se realizava e a forma do texto se apurava. Como um tecido, os fios se delineavam em um espaço de interação verbal cujas vozes confluíam. Antes aflitas, as vozes pareciam encontrar seu descanso no texto à medida que a dupla o escrevia.

Esse gestual marcava as elaborações das alunas ao escreverem o texto. Chamou-nos a atenção, principalmente, o modo como o fazem juntas as elaborações, o quanto negociavam as possibilidades que permitiam a elaboração do texto. Nas falas do episódio a *parceria* fica marcada por um diálogo constante de aceitação e não aceitação, de idas e vindas para, afinal, concordarem com o que queriam escrever. Esse fazer-parceiro é marcado pela procura *do* dizer e pelo *como* dizer. Confluem a busca dos sentidos em construção e a forma escrita desses sentidos. Ambos em processo de construção.

Ressaltamos que nosso propósito foi marcar no processo de elaboração de Ana e Lu um evento discursivo, a forma como suas vozes atuam em parceria na construção do texto em uma ação partilhada entre sujeito e objeto. Dessa forma, o outro é quem ajuda, partilha, guia, cria suportes, estabelece pontes no momento de elaboração (Góes,1997).

Assim, o episódio não é de enfado ao escrever o texto, mas de escolhas *do* que e *como* escrever. Não há vazios. As falas circulam . O texto não está pronto e nasce no momento de concordâncias e discordâncias entre as alunas:

1. (Ana) *E não tem acento. É... daí tem acento. Botasse acento ali, oh.*

O saber do acento gráfico sobre o *É* (verbo) já é para Ana um conhecimento. Naquela circunstância de texto, *E* (conjunção) não caberia e isto é ensinado para Lu e embora saibamos que as alunas desconheçam a metalinguagem para justificar o uso do *É* e não do *E*. Fazem uso do *É* (verbo), que dará sentido ao que buscam enquanto texto. Usam uma forma verbal eficientemente como falantes da língua que escrevem.

A elaboração do texto é marcada pela alternância das vozes que pontuam o constante diálogo entre as parceiras. Essa alternância mostra que Ana fala para Lu e vice-versa sobre dizeres que serão registrados sob forma de texto, em:

19. (Lu): *Ele é de metal tem umas pecinhas de plástico.*

20. (Ana): *A gente abre ele roda, roda.*

As falas vão apresentando o compasso como objeto representado. Aqui fica também clara a dificuldade em lidar com a descrição, enquanto uma tipologia textual muitas vezes não priorizada nas atividades de produção textual.

No decorrer da produção, cada voz se encarrega de um novo dizer. Efeito que responde ao conceito de língua como atividade, como processo ininterrupto de construção, e que não se reduz somente a um conhecimento que procura repetir o sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais (Bakhtin, 1990).

O domínio de outra forma de falar e escrever (Possenti, 1996), no caso de Ana e Lu, se dá no ínterim da produção textual em que a busca dessa forma vai se tornando necessária:

13. (Lu) *Mas você sa... Talvez você saiba...soube.*

As alunas não sabem que forma verbal deverá ser usada e vão apresentando suas hipóteses: *saiba...soube*. O conhecimento sobre a língua é, nesse caso, parte de uma descoberta que ocorre no uso da própria estrutura. A mesma busca por formas mais adequadas para representar o que as alunas visam também fica marcada em:

8. (Ana). *Assim... a gente vai gira, daí ele fala não entendo*

9. (Lu) *Não estou te entendendo*

10. (Ana) *Assim... ah... não entendo*

11. (Lu) *Estou te entendendo. Explica de novo!*

Entre a seleção de uma forma verbal e outra, fica clara a busca pelos sentidos que essas formas podem veicular. A forma oral da língua traduzia a medida desse fazer coletivo. Como o texto não estava pronto e é produto dessa confluência oral, as falas são retomadas para que o fluxo do que ambas produziam pudesse ser unificado e transformado em escrita:

17. (Ana) *Ele é de metal tem com... uma peça de plástico que a gente gira.*

Onde a gente vai...faz ele girar.

18.(Lu) *Ele é de metal daí a gente abre ele gira e escreve.*

19.(Lu): *Ele é de metal tem umas pecinhas de plástico.*

20.(Ana): *A gente abre ele roda, roda.*

21. (LU): *Ele é de metal e tem uma pecinha de.: plástico, onde é que a gente gira, fica girando ele...*

As repetições de elaborações são bastante intensas, o que parece comprovar o fato de que as alunas encontram na oralidade o apoio para concretizar a escrita. Os dizeres ficam marcados por estrutura de língua peculiares da oralidade, tal como as pausas, uso do *né, daí, a gente* .,

12.(Lu) *Dai... vem um de novo, né*

17. (Ana) *Ele é de metal tem com... uma peça de plástico que a gente gira.*

Onde a gente vai...faz ele girar.

O reconhecimento de que o trabalho escrito, nessa fase, ainda se apoia na oralidade, fica bastante claro nesse evento. A oralidade tem significado relevante em sua relação com o aprendizado da escrita. A forma como a oralidade ampara a escrita adquire novo significado à medida que apoia a relação do aprendizado com o outro. O recurso da repetição, utilizado pelas alunas em vários momentos da produção, está relacionado ao próprio processo de internalização, apropriação da fala do outro. É através da internalização que o conhecimento é elaborado intersubjetivamente. (Nogueira, 1993)

Esse movimento, segundo a autora, não é um movimento mecânico. Na retomada da fala do outro, o parceiro está ao mesmo tempo, incorporando-o e transformando-o em

apropriação interativa. A alternância do espaço entre os parceiros é relevante, satisfazendo a necessidade de participação de ambos:

8. (Ana). *Assim... a gente vai gira, daí ele fala não entendo*

9. (Lu) *Não estou te entendendo.*

10. (Ana) *Assim...ah...não entendo*

11. (Lu) *Estou te entendendo. Explica de novo!*

A opção pelo *estou te entendendo* se resolve depois de uma movimentação que exigia a participação do dizer parceiro nos itens 8, 9,10 e ainda no item 11, onde se inicia uma outra seqüência para o texto.

Mais uma vez, é preciso salientar que nesse evento os parceiros se apropriam da escrita através de processos de atividade mediada pelo outro e pelo signo. Nesse caso, é importante a atuação de parceiros colega ou professor, a partir das condições de produção no espaço escolar para que a atividade se concretize. O texto adquire uma configuração a medida que ambas elaboram sobre o mesmo diferentemente:

9. *Não estou te entendendo*

10. *Assim...ah...não entendo..*

O sentido que ambas querem construir é o mesmo mas é a forma escrita que determina o conflito. Ou ainda, tanto a busca pelo sentido como pela forma escrita para materializar esse sentido promovem um conflito:

8. (Ana). *Assim... a gente vai gira daí ele fala não entendo*

9.(Lu) *Não estou te entendendo.*

10.(Ana) *Assim...ah...não entendo/*

11.(Lu) *Estou te entendendo. Explica de novo!*

As alunas discutem a forma escrita para dizer uma única coisa. As falas alternadas dizem diferente a forma escrita. (9,10). Ora uma, ora outra respondem às tentativas de configurar uma representação feita a dois. Em :

16.(Ana) *A gente aperta todo*

17.(Lu) *Ele é de metal daí a gente abre ele gira.*

18. LU: *Ele é de metal tem umas pecinhas de plástico.*

As falas asseguram tanto o dizer de uma como de outra, até sintetizarem o que querem dizer sobre o compasso. Os papéis das parceiras nesse fazer parece ser diferenciado, e se redefinem conforme cada uma delas é capaz de dizer o que sabe. Há momentos em que a solução é indicada, e outros em que o parceiro diz diretamente como o trabalho deve ser feito. Ficam claras as propostas e convites para o escrever.

1. (Ana) *E/ não tem acento. É... daí tem acento. Botasse acento ali, oh*

3. (Lu) *que é que a gente vai falar pra falar do...*

4. (Ana) *Fazer assim oh...*

Há momentos de manifestação de avaliação, envolvendo qualificações e

1. (Ana) *E não tem acento. É... daí tem acento. Botasse acento ali, oh.*

A correção é feita desqualificando o erro da parceira: *Botasse acento ali, oh.*

Outros exemplos de decisões tomadas em parceria aparecem em (3,4):

3. (Lu) *Que é que a gente vai falar pra falar do...*

2. (Ana) *Fazer assim oh.*

As alunas discutem como vão organizar no texto as falas do vendedor e do comprador. Os papéis de vendedora e compradora são assumidos na linguagem. As autoras não procuram as palavras aleatoriamente e param para refletir em uma busca de sentidos a fim de compor uma representação. As palavras são fruto de um momento oportuno de enunciação real, produto da interação do locutor e do ouvinte. Há uma disputa pelo que precisam e podem escrever. Nessa encenação, ambas tem algo a dizer sobre. Ambas se autorizam em suas falas. As falas ecoam significativamente a fim de produzir um texto também significativo e representativo do conhecimento da escrita e da possibilidade de enunciação real, via essa mesma língua.

Ana e Lu deixam transparecer uma forma de disputa, que o espaço da subjetividade é tenso. Como enfatiza Orlandi (1987), o movimento de parceria não é um movimento harmônico em sua composição.

Sobre essa mesma questão, Góes (1995) alerta para uma insuficiência de considerações da pesquisa sobre os movimentos interativos, para a diversidade, não linearidade e irregularidade das relações eu-outro. São questões a serem consideradas diante da diversidade de atuação do Outro. Para a autora, ao participarem da elaboração de conhecimentos, os parceiros determinam o seu lugar na rede de relações pessoais, concedem ou negam lugares de prestígio. Criam e consolidam simetrias e assimetrias que emergem dos antagonismos, disputas, avaliações, ajudas e cumplicidades.

Nesse evento, nos preocupamos em marcar que há um conflito cujo objetivo é a construção de um texto. Embora pareça simples e corriqueiro, o dado é, em nossa forma de compreendê-lo, evento de produção de linguagem e conhecimento (oral e escrito), muitas vezes, desconsiderado do ponto de vista pedagógico.

Consideramos que essa produção reforce a escrita como forma de linguagem que não pode ter seu aprendizado reduzido a uma técnica desprovida de sentidos (Smolka, 1989). O que fica posto nos diálogos dos parceiros é a necessidade de ambos mostrarem o que sabem e ao mesmo tempo monitorar esse saber para dividi-lo com o Outro. As falas de Ana e Lu representam já o escrever, e, ao mesmo tempo a monitoração/mediação desse escrever.

Todas elas são representativas de um momento discursivo que ajudam a compor o objeto texto. Representam uma forma-texto se harmonizando nos recursos dados pela língua. Um fazer que se apronta e se apura todas as vezes que o aluno é posto em nova situação de aprendizagem.

Criar as falas para a realização desta ação faz parte de um trabalho cujo espaço de composição não é artificial ou mecânico, mas um espaço em que o aluno precisa dialogar, escrever, organizar.

Nessa relação o conhecimento se constrói. Nesse trabalho de explicitação das idéias por escrito para o Outro e para si, as parceiras experienciam as normas da convenção da língua. O interlocutores vão apontando a necessidade dos parâmetros para a escrita do texto. O estatuto da autoria se põe de forma articulada com a atividade, à medida que esses autores assumem os dizeres necessários da produção.

Na interlocução, as alunas sabiam sobre o que escrever e para que escrever nesse momento da atividade. Não se trata apenas de imitar o texto de Veríssimo, mas reescrever na forma autor de cada aluna, um dizer de texto como o de Veríssimo. As dificuldades dos que ainda estão adquirindo a forma escrita e demais possibilidades de cognição aparecem nesse

momento de produção. Nesse sentido, todo e qualquer movimento é levado em conta. Inclusive, o de aprender a aprender junto e progressivamente sobre determinado objeto.

Assim, o que tentamos apresentar com o recorte da fala das alunas é uma qualificação de uma forma de trabalho que objetiva marcar a possibilidade do que pode representar a atividade realizada com o outro na sala de aula. Quando a criança realiza com o colega aquilo que não consegue realizar sozinha temos um indicativo de seu desenvolvimento mental (Vygotsky,1994).

Essa perspectiva não implica uma possibilidade de simples ajuda, ou de agrupar alunos como mera estratégia de trabalho. Ao contrário, quando estão no grupo, o objetivo é que esta forma de trabalho com parceiros seja capaz de colocar o aluno em atividade, em movimentos que possam liberá-lo para incessantes alterações nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, no caso, da escrita.

Segundo Rego (1995), aquilo que a criança faz com ajuda, hoje, ela será capaz de fazê-lo sozinha amanhã. A necessidade, portanto, é promover as mais diversas situações de aprendizagem permeadas de freqüentes desafios em que a escrita tenha uma função que não seja a de aprendê-la por ela mesma.

Essa alternativa parece-nos eficiente para que a escrita de textos seja um lugar onde o aluno possa ocupar seu espaço como protagonista e interlocutor, alguém que fala e assume o seu dizer como prática dialógica, discursiva e significativa.

EVENTO 2

O texto abaixo foi escrito pelo aluno Felipe na mesma proposta de trabalho realizada por Ana e Lu. O texto foi transcrito tal qual o aluno o escreveu. (anexo 2) Esse material é uma

produção escrita do aluno, que se negou a trabalhar com o colega. Por falta de outra opção, resolvemos não insistir na resistência desse mesmo aluno. Em alguns momentos a opção era cedermos para recompormos os limites das orientações. Abaixo segue a possibilidade de análise:

Esquesi o nome.

1. V. *Olá, o que você deje Desejo*
2. C. *Eu quero um, como e o nome*
3. V. *A jásei, voce que umo vasora*
4. C. *Não, não e uma coiso retangular*
5. V. *Você pode ne dizer como ela e*
6. C. *Ela e retangular evem umas coisas dentro*
7. *mas me esqueci o nome esquesi o nome*
8. V. *Mas o senho não saio pensando nelo*
9. *de casa*
10. C. *Sim, mas quando cheguei aqui me esquesi*
11. V. *I mão sei não*
12. V. Não *vo pensar que sou anafabeto, eu trabalho*
13. *de necanico em ou é*
14. V. *E você não sabe quanto custo*
- 15.. C. *Seisim, e 50 centavo*
- 16.. V. *Então ja sei so pode ser o ral Halls.*
17. C. *Valeu então me da um me ver um, como e o nome nesmo*
- 18.V. *Não se esqueso e um Hall*
19. C. *Obrigado*

Resolvemos optar por esse texto a fim de enfatizar a questão da rasura no processo de construção de escrita. Esse é um dos efeitos representativos das relações com a escrita na escola. A prática de limpeza do texto do aluno, conforme a visão do professor, muitas vezes deixa de lado alguns envolvimento do processo de apropriação da escrita. Assim, Felipe entregou o texto desculpando-se de suas rasuras, embora fosse a sua versão final. Aceitamos o texto para futuras intervenções.

A rasura é um lugar não reconhecido como parte dos processos de aprendizagem da escrita. Para o aluno que escreve, o erro é difícil de ser reconhecido e muitas vezes esse mesmo não participa da correção feita em seu texto. Esse parece ser um dos nós que ajudam a emperrar os processos de aprendizagem da língua escrita. O texto do aluno não dá ao professor a medida necessária do trabalho a ser posteriormente realizado. As ações que o aluno realiza *com e sobre* a linguagem passam em branco aos olhos do professor que corrige. O professor está autorizado e legitimado para fazer as correções e quase mais nenhum encaminhamento é feito senão dar a nota.

O efeito da rasura é sinal de hipótese de escrita, de movimentos de construção de uma língua que ainda não está pronta, de um processo em que o aluno se envolve como sujeito em constituição o que não permite avaliações prontas e acabadas de seu texto. Sem um outro comprometimento senão de reconhecê-lo como objeto pronto e mensurável ajuda-se muito pouco nos processos de ensino de escrita (Sabinson, 1993).

Embora a escola já admita que o conhecimento sobre a escrita seja construído, a mesma escola continua avaliando a criança pelo produto de sua escrita quer comparando com modelos estabelecidos pelo próprio professor, quer aos produtos de outros colegas, igualmente tomados como modelares. É preciso, portanto, abandonar a imagem de superfície delineada pela escola e perguntar o que pode a rasura indiciar nas práticas de textualização. O

que leva a criança a rasurar, marcar ou modificar seu texto? O que foi dito, mas precisa ser silenciado, substituído, acrescentado? (Calil, 1995)

Para o autor, não há escrita sem rasura. O sentido do termo *rasura* está ligado à escrita. Ao se pensar a rasura se tem em mente rabiscos, borrões, setas, asterisco, chaves. Algo que apresenta resistência, mas que continua presente produzindo efeitos, o efeito de sujeira. Não obstante, esse efeito parece ser constitutivo da própria escrita. Entretanto, a escola trata como uma marca que deve ser eliminada. Essa posição reflete uma concepção de linguagem que considera o aprendizado da escrita apenas como habilidade motora.

Calil acrescenta que dificilmente poderá ser encontrada alguma investigação que trate desse tema à luz da aquisição da escrita. O autor apresenta uma pesquisa tomando a rasura como um lugar possível para observar o funcionamento das relações entre sujeito e sentido a fim de considerar a questão da autoria. A pesquisa menciona vários estudos que fazem referência sobre a rasura.

O tratamento dado à rasura, como forma de corrigir o texto, está ligado à teoria da enunciação e às noções de atividade epilingüística e metalinguagem. A partir dessa linha teórica, apresentam-se duas formas de correção escrita. A correção escrita que corresponde a um sistema semiótico paralingüístico, como flechas, rabiscos, borrões e, chaves, e uma outra relacionada à própria linguagem. Essa abordagem sobre a rasura permite um olhar para o processo de produção do texto, para a atividade de reformulação metalingüística, em que a linguagem é o próprio objeto, atividade que manifesta os esforços do autor em formular o que julga mais adequado para a intenção da significação.

Os estudos baseados nas metaoperações de linguagem a saber, supressão, adição, substituição e deslocamento, assumem que a rasura tem um papel bastante importante nos textos produzidos por crianças. Elas mostram que as operações lingüísticas são índices da

reflexão lingüística do autor sobre seu texto como procedimento de auto-conhecimento do aluno sobre seu processo de escrita.

O texto coerente e lógico de Felipe seria reprovado caso não o avaliássemos a partir dessas discussões sobre a rasura. Entretanto, consideramos que sua escrita representa um conhecimento em processo, segundo Sabinson (1993, p. 21:

Sujeito a idas e vindas, a reelaborações e reestruturações, apresentando momentos em que a criança parece empacar, voltar atrás, regredir, mas também momentos em que ela apresenta saltos incríveis, escritas de que ela nem parece ter sido autora.

O texto do aluno compunha-se de dezenove linhas. Nos movimentos de reelaborações de Felipe podemos verificar momentos de borrões de frases inteiras. As escritas dos enunciados 18 e 19, foram totalmente suprimidas no movimento de reformulação que o aluno parece realizar quando escreve seu texto. De certa forma, uma operação que demonstra algum índice da reflexão lingüística do autor sobre seu texto.

Com esse corte o aluno parece imitar/reinventar o mesmo final de texto semelhante ao texto de Veríssimo: *Me vê aí um...um...e... Como é mesmo o nome?* (Veríssimo). Veja-se a proximidade com o item 17 do aluno. O texto de Veríssimo funcionou como mediador do texto que o aluno (re)inventa. Ao se apropriar da forma como Veríssimo terminou seu texto item (Anexo 2), não houve uma mera cópia, mas a refacção textual de outra situação. O movimento assume o caráter da dialogia e de intertextualidade, as palavras do outro tornam-se alheias (Bakhtin, 1990).

A palavra do outro é apreendida e tomada para si. Assim a imitação é central nesse processo, porém é preciso distinguir a concepção aí implicada, pois não remete à noção de modelos, mas recriações com base nesses modelos (Góes,1997). Tratam-se de ações reconstruídas na interação do sujeito com os outros. No caso de Felipe, o outro é o texto de

Veríssimo. Sem qualquer referência esse aluno seria incapaz de produzir um evento de texto parecido. São referências sociais que o aluno retoma em seu texto através do texto de Veríssimo e apresenta uma possibilidade de interlocução real, dificultada, já que o aluno teria de escrevê-la.

A estrutura lógico-semântico-cognitiva de um texto a ser escrito não é criado originalmente pelo autor, mas decorre da interpretação dada ao texto. Nesse caso, Felipe fez uma leitura de um outro texto, que o ajudou a construir a sua leitura, inventando para o final de seu texto, algo semelhante ao texto original e legitimado socialmente.

Outro momento de supressão do texto está no item 17. A palavra *valeu* aparece suprimida com um borrão no texto de Felipe. A nosso ver manteria-se sem problema como marca de autoria, de fala representativa e enunciação do aluno. *Valeu* é uma expressão muito usada pelos alunos dessa escola e sempre vem acompanhada de um sinal do dedo polegar. Felipe apaga uma palavra que daria ao seu texto um brilho a mais, marca de um sujeito capaz de usar a língua para toda forma de interação social. Essa língua, entretanto, não é a que a escola quer. O conhecimento de que *valeu* pertence a uma linguagem que a escola não aceita talvez tenha feito o aluno suprimir a palavra. Uma situação em que o sujeito da linguagem é discriminado de forma explícita com base nas capacidades lingüísticas medidas no metro da gramática normativa e da língua padrão (Gnerre, 1994)

Da mesma forma Geraldi (1996), ressalta a necessidade de se considerar as distintas gramáticas da língua portuguesa. Em geral a gramática normativa, considerada padrão é vista como melhor em relação às demais, o que acaba resultando na separação entre os grupos sociais que adotam esta ou aquela forma de expressão. A supressão de *valeu* impossibilita Felipe de produzir em seu texto um efeito de autoria marcado por uma produção oral do qual é dono como falante nativo.

O efeito da oralidade enquanto forma marginal ao processo de legitimação da língua produz em sua transcrição um sentido ambíguo e inacabado, não por não ser produzida de acordo com a Norma, mas exatamente por não passar pelo processo de legitimação (Gallo,1995).

Ao interagir com o texto escrito, o conhecimento que o sujeito já tem quanto à estruturação do texto oral, sem dúvida, fará parte do novo objeto em construção pelo aluno. Daí, a importância da leitura para o aluno que se inicia nos processos de aprendizagem de escrita. Vê-se que, parte da escrita de Felipe é produto da oralidade que ele transcreve, e consegue dar sentido ao seu texto. Ademais, o que parece ficar claro é que *valeu* não ajudaria o aluno a mostrar para a Escola que sabe uma língua.

O texto de Felipe apresentou supressões, em outros momentos o aluno fez as *substituições* que lhe cabiam como autor que parece reformular a escrita. No item 1, o aluno faz uma substituição refazendo a escrita correta da palavra *desejo*. Consideramos os esforços do autor em formular o que julga errado. O item 17 apresenta outro exemplo dessa mesma reformulação. *Me dá um é substituído por me ver um*. O aluno parece substituir pela forma que lhe convém, já que, aparentemente, ambas são socialmente aceitas. De outra forma, utiliza um mecanismo de organização de coerência e coesão em relação ao que pretende dizer. O mesmo recurso da substituição é realizado no item13. O aluno troca *em* por *ou* ao reformular.

As escolhas de Felipe devem fazer parte de um discurso que o aluno já reconhece como socialmente aceito, inclusive para seu texto escrito. Ele utiliza falas que usaria diante de uma situação real. O movimento das rasuras parece demonstrar também que alunos, uma vez postos em situação de escrita real, fazem suas escolhas enquanto sujeitos donos de um dizer e de um como dizer. Considera-se também que o diálogo é um gênero de estratégia de fala

capaz de representar um movimento real dessa fala e produzir significativamente um texto escrito (Marcuschi, 1997).

O texto apresenta outras rasuras em que o aluno não faz substituições é quando o seu movimento é de corrigir por cima da palavra já escrita. Assim fez as correções que lhe cabiam. Ao escrever a palavra *não*, item 8,11,12 faz correção escrevendo por cima da letra, colocando *n* no lugar de *m* na busca de reformulações ortográficas no texto que escreve.

Sabemos que as atividades envolvendo a ortografia adequada das palavras tomam bastante tempo das aulas que se propõem ensinar língua. Não faltam os ditados, inúmeras cópias de determinadas palavras para *fixar* a escrita e quase sempre com observação na fala. A escola ao fazer o jogo de pular da fala para a escrita desconhecendo as especificidades da escrita em relação à oralidade dificulta o processo de aprendizagem da escrita. Muitas vezes não faz sentido pensar no som da fala para descobrir quais as letras que devem ser escritas. A relação entre som e letras serve apenas como ponto de partida, a solução para estas questões não podem ser somente a observação da fala (Cagliari, 1996).

Um outro borrão também apresentado nesse mesmo sentido é feito para corrigir a palavra *costo* enunciado 14. O aluno substitui o o da palavra *costo* fazendo o acerto acrescentando por cima um *u*, ficando *custo*. Entretanto, ao corrigir o u necessário na primeira sílaba da palavra o aluno não refaz a falta do *u* final na palavra. Ainda que tenha usado o verbo no tempo correto, seu conhecimento dessa forma escrita ainda não está pronta. Na hipótese, temos uma supressão do ditongo *ou* em função de uma marca da oralidade.

No texto o aluno apresenta saberes sobre a língua. A necessidade é portanto, de um olhar para aquilo que já representa conhecimento e o que precisa ser sistematizado e apreendido. Algumas das rasuras de Felipe representam os seus movimentos de construção do conhecimento da língua em sua modalidade escrita. Levamos em conta que tal texto já é produção de sentido desse aluno ainda que tenha outras questões para tratamento. Nesse

universo de palavras suas e do outro o texto apresenta uma forma escrita que ainda vai se adequar aos padrões de escrita exigidos. Para tanto, necessita das experiências com a língua em uso para realizar na diversidade de configurações textuais a possibilidade de se tornar autor através das atividades promovidas na escola.

O texto de Veríssimo funcionou como facilitador para que Felipe conseguisse inventar o seu texto, a sua forma de dizer e do que dizer, diante do que já foi dito. Nessa atividade o aluno usou a experiência de Veríssimo, alguém que já utiliza a língua em toda a sua forma de expressão e valor literário.

Se as rasuras de Felipe fazem parte de sua tentativa de aprender a escrever, acreditamos que seus próximos textos possam ter menos rasuras, à medida que seu contato com a língua seja mais frequente na escola e, na possibilidade, fora dela. Consideramos o todo do texto desse aluno e não somente os seus acertos, do contrário, não poderíamos considerar o aluno em processo de construção da escrita. A caminho desse mesmo processo, queremos que o aluno não perca a voz, os seus modos de revelar a sua individualidade, já que ao sair da escola muita coisa se dilui e o que fica é do autor.

EVENTO 3

Decorrente das leituras feitas no jornal para estabelecer diálogos, conhecer a organização do jornal e manipular outros jornais, sugerimos que os alunos procurassem uma manchete da coluna policial e a escrevesse no caderno; depois criariam um texto com o título da mesma manchete. A tentativa era de exercitar/imitar a linguagem do texto da coluna policial. Os títulos das manchetes foram apresentados e cada aluno escreveu o seu texto. Abaixo apresentamos alguns recortes dessas produções para uma análise.

No decorrer do trabalho, algumas questões começaram a se esclarecer. Sabiam explicar que a manchete é um texto muito curto para chamar a atenção de quem lê por isso; *não precisa o na frente* (Débora). Os alunos se referem à omissão de artigos definidos ou indefinidos nas manchetes de jornais.

Realizada a escrita dos textos, impressionava a euforia de alguns alunos. Quase todos insistiam em apresentar para o grande grupo o seu texto escrito. Nesse momento, ficava muito claro o quanto é importante apresentar as produções para os colegas. A sala parava para ouvir atenciosamente os textos. Quanto mais próximo do trágico, melhor. A escrita da narrativa trágica parece satisfazer o imaginário infantil, ou, pelo menos, ao escrever esse tipo de texto o aluno é capaz de apresentar relatos sociais carregados de violência instalados nos dias atuais.

Temos passagens de textos escritos que apresentam/imitam a mesma veracidade dos textos reais :

1. *Um colega levou para o colégio um calibre 38,9 milímetros e matou o jovem* (Afonso)
2. *Todos tinham 23 anos e estavam drogados* (Mariani)
3. *Foi executado com 2 tiros e 68 facadas (...) quando voltava de um clube privê* (Lilia).

Perguntei para Lilian o que é um clube Privê? A aluna de onze anos respondeu sem dúvida nenhuma e disse-nos que *em SP é só pagar propina e todo mundo entra* (Lilia). Os demais alunos riram e confirmaram a fala de Lilia.

À medida que os alunos apresentavam seus textos, a turma parecia esperar o tom trágico. Um misto de prazer, em ser autor de um texto tão próximo das narrativas policiais. Poder escrever com tamanha naturalidade sobre o trágico tão comum nos dias atuais, estabelecia que escrever não é tão difícil e, principalmente, escrever sobre coisas que se sabe. A escrita de determinada configuração textual é facilitadora na ultrapassagem das dificuldades

dos trajetos com a escrita, no sentido de auxiliar a independência do aluno na expressão de sua individualidade.

A expectativa dos momentos instalava um jogo entre as crianças no estabelecimento do texto narrativo policial. O fato de terem um auditório tornou a escrita desses alunos um momento de prazer e aprendizado, pois ao apresentarem os seus textos os alunos eram avaliados pelos colegas: *esse não tá parecido com o do jornal.* (Afonso)

Ao escrever um texto imitando o texto da coluna policial os alunos utilizam estruturas semelhantes as que caracterizam textos da coluna policial. Vejamos:

1. Fernando de Souza Mefen Swim de 12 anos foi executado com 2 tiros e 68 facadas no Guarujá. A primeira suspeita é sua antiga namorada (...) o crime ocorreu pelas 2:30 da madrugada de domingo (...) a polícia está tentando prender a suspeita que está foragida. Por enquanto a polícia continua com as investigações. (Lilia)

A aluna cria o personagem, nome completo para a vítima, idade, noções de espaço e tempo. Há uma coerência ao contar o fato, a vítima, o quadro da morte, a suspeita, a atuação da polícia. As formas verbais que aparecem na narrativa intensificam o caráter desse tipo de texto e foram corretamente recolhidas por Lilia: *executado, ocorreu, foragida*, e imprimem à escrita veracidade do texto policial.

Na apresentação dos trabalhos, essas expressões foram reconhecidas como palavras freqüentes da coluna policial que estavam em quase todos os textos lidos e, é claro, alguns alunos desconheciam esse vocabulário. Aprender o significado de algumas palavras no ínterim do texto pareceu-nos bastante produtivo durante essa atividade. O mesmo movimento que o aluno faz para apossar-se dos sentidos presentes no texto ele o faz simultaneamente para reconhecer o significado das palavras, que, nesse momento, podem ser consideradas no texto em sua unidade global. Dessa forma, não há que recorrer aos exercícios de compreensão de vocabulário tão freqüentes nos livros didáticos; nesse caso, a significação

fica suficientemente clara para os objetivos nesse momento do trabalho, pois foi possível observar que os alunos utilizam um vocabulário que desconheciam mas, fazem o seu uso no texto de forma coerente.

Na atividade os textos apresentam uma seqüência de caracterização bastante conhecida dos textos policiais. Os alunos usaram expressões como:

Para iniciar o texto:

1. *Jovem de 18 anos morre no colégio de SP ... A PM local está procurando (Afonso);*

Para caracterizar o personagem:

1. *Um deles é menor de idade (Raquel);*

Para caracterizar a arma:

1. *A arma já foi identificada é uma metralhadora (Simon);*

Sobre a posição da polícia:

1. *No boletim consta que estão sendo transferidos (Cristiane),*

2. *De acordo com a polícia (Juliana)*

3. *No boletim consta que os presos vão pegar mais de quinze anos de cadeia. A polícia internou-os. Há suspeitas de mais drogados. (Mariane).*

Sobressai nos textos uma estrutura de língua coerentemente organizada. A interpretabilidade rege a coerência e pode ser reconhecida na continuidade dos sentidos, perceptível nos textos dos alunos. Os componentes sintático, semânticos, pragmáticos, socioculturais apresentam-se e compõem alguma competência textual. (Oliveira, 1989)

Nesse momento do trabalho os alunos não tinham os jornais em mãos, parecem ter apresentado um conhecimento que já possuem e toma forma no momento da escrita do texto. Os textos foram escritos por alunos que há algumas semanas perguntavam por exemplo o que é *executado*; e já utilizam em seus textos palavras como, *transferidos, consta, identificada,*

suspeito, todas não pertencentes ao seu vocabulário diário, mas que foram motivadas pelas leituras realizadas e com toda propriedade para manter o sentido do texto no momento da condição da escrita. A produção escrita mostrou-nos que os alunos são capazes de se apropriarem de gêneros discursivos diversos. Os textos refletem não só o conteúdo mas também um estilo verbal, operado pelos recursos da língua. (Bahktin, 1992).

O contato com os diferentes gêneros discursivos terão efeitos diversos sobre os processos de escrita dos alunos, por apresentarem regularidade, normas convenções próprias definidas pelas particularidades de cada gênero. A variedade de textos deixa os alunos aptos a perceberem e internalizarem as regularidades típicas de cada gênero, como manifestação cultural com que se vai tecendo a autoria.

Ainda que a escrita de narrativas ocupe um espaço considerável nas atividades de produção textual na escola, a sua importância parece-nos um tanto quanto desconhecida. Segundo Rojo, (1998) a sócio construção da linguagem e da subjetividade decorre da sócio-história de interação e das atividades discursivas dos sujeitos em constituição. A narrativa, cristalizada em diversos gêneros secundários é capaz de multiplicar as possibilidades de enunciação na constituição da linguagem e do sujeito.

Da mesma forma, Calil (1998) também acrescenta que trabalhos recentes baseados na experiência cognitivista apontam que na prática de reescrever textos na sala de aula, as crianças podem relacionar desde cedo, os gêneros, e das suas formas de circulação. Nesse caso, propõe-se a reescrita como um projeto de *imitação* do texto modelo, um procedimento de adesão á forma em que a informação está codificada. A condição de imitação do texto-modelo facilita a seleção de idéias para que as crianças consigam escrever. Essa discussão ampara os trabalhos com escrita de textos, uma vez que a criança adere à estrutura do texto modelo. Escrever será um ato facilitado pelo armazenamento de informações sobre as convenções da língua escrita, do gênero, dos temas, das normas. Está em jogo a capacidade

cognitiva das crianças de reter informações do texto modelo, podendo, contudo, recriá-lo, dadas as condições de produção em que se utiliza o *texto modelo*.

As produções dos alunos parecem dizer que a *atividade de reescrita* (Calil,1998), na sala de aula, pode ser um lugar eficiente para termos registros de produção de língua escrita. As marcas do desenvolvimento de uma escrita competente está presente em vários momentos dos textos dos alunos que apresentamos. Ao que nos parece, a escrita desses alunos pode ser eficiente e sustenta-se na mira/imitação do outro como parte do processo a ser (re)significado. É dessa forma que constróem, inventam outro texto, determinando uma zona de união onde se cruzam textos.

Nessa forma de trabalho, as reminiscências de um ou de outro texto incorporam-se no texto do aluno e promovem um nível de eficiência do trabalho escrito ao reelaborar o sentido que lhe deu concretude. O outro localiza-se na negociação dos sentidos mas há também um movimento para circunscrever o *próprio território, o do autor*. A escrita, nesse caso, adquire função de suma importância, por ser instauradora de diálogos nas várias dimensões espaciais e temporais (Brandão,1997).

EVENTO 4

Havíamos trabalhado semanas anteriores com o poema -Trem de ferro - Manoel Bandeira. (Anexo 3). Assim nossa proposta de trabalho para os alunos neste dia seria narrar uma viagem de trem. Recolhemos para uma análise a fala de uma aluna a fim discutir questão do texto em verso e suas possibilidades no trabalho de produção escrita na escola.

É pra fazer em forma de poesia, professora. (Luana)

Recolhemos essa fala da Luana por considerar que a aluna já soubesse que a poesia apresenta uma outra forma de ser texto. A aluna talvez quisesse uma chance de contar em verso a sua viagem de trem embora a proposta fosse de narrativa em prosa. Luana deve ter compreensão de que o poema tem uma forma peculiar de texto. Essa fala nos pareceu significativa no momento que trabalhávamos com escrita de textos em verso.

Durante as semanas da atividade com poesia os alunos *brincavam* com os versos de M. Bandeira: “Café com pão. Café com pão. Café com pão. Muita força. Muita força. Muita força”. A sala virou um trem de ferro. As sílabas tônicas e intensas do poema eram reconhecidas pelas crianças. Elas descobrem esses efeitos e brincam com as imagens que o poeta produz através da linguagem. Nessa proposta cada aluno tentava inventar com sua voz, a voz do trem posto nas palavras.

A forma como as palavras no poema dizem o seu sentido é diferente do texto em prosa conhecido pelos alunos. Não foi preciso muito esforço para que os alunos descobrissem que a poesia instala uma outra forma de disposição no papel e de construção do sentido, assim pode ter sido para Luana. Em sua natureza específica de organização e sua relação com o leitor a poesia compõe-se de estrofes, rimas, jogos, ritmos, musicalidade, metáforas e todos adquiriram significado na fala de Luana. Reconhecer que a poesia tem uma linguagem própria é algum espaço de elaboração, representativo da experiência estética com a linguagem na escola. De acordo com Lajolo, (1994, p. 45):

Os elementos de que se constitui a especificidade do poema estão na linguagem e na medida em que a linguagem é uma construção da cultura, para que ocorra a interação entre o leitor e o texto, e para que essa interação constitua o que se costuma considerar uma experiência poética, é preciso que o leitor tenha possibilidade de percepção e reconhecimento — mesmo que inconscientemente — dos elementos de linguagem que o texto manipula.

Ao repetir versos, aliterações e sonoridades dos poemas, a criança realiza suas aproximações efetivas com a poesia, e será capaz de apreciar e ler um poema, sem mesmo apreender toda a extensão de seu significado.

Muitas vezes a exclusão da arte dos programas escolares espelha a atitude geral da sociedade capitalista em que a poesia e a arte se inserem nas atividades prazerosas e excluídas desse mesmo programa. Mesmo que a escola não possa assumir a responsabilidade de fazer poetas, a entrada da poesia no cotidiano escolar poderá ajudar o aluno (leitor) a descobrir e sensibilizar-se com o poético, como forma de comunicação com o mundo e desenvolvimento da consciência libertadora e lúdica da linguagem. (Jean, 1982)

A questão da leitura de textos em verso está incluída na discussão entre o relacionamento de literatura e escola, nela, a inclusão de textos e em quantidade não solucionam as faces com a crise da leitura. O texto ou a quantidade deles acabam se diluindo pela perspectiva de leitura que a escola patrocina através das atividades que a circundam.

Para Lajolo (1994) as desavenças entre poesia e escola são antigas. Ao longo do tempo que nos separa das publicações dos versos bilacianos, o panorama da poesia infantil brasileira parece ter sofrido consideráveis alterações, entretanto, insuficientes para invalidar os desencontros e entreveres que marcam o relacionamento *literatura e escola* e, em particular, o relacionamento *poesia escola*.

De uma maneira geral os contatos que o aluno estabelece com os textos poéticos são raros; a sala de aula ainda anula as possibilidades da incursão pelo domínio da poesia, para fazer descobertas. Nessa linha é mesmo o poeta que se indaga: *Por que motivo as crianças de modo geral são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?* (Andrade, 1974, p. 16)

As atividades de leitura com poesia propostas aos alunos não centram-se no significado mais amplo do texto para que ele descubra *como o texto diz e o que diz*. Como os contatos sistemáticos dos alunos com os textos são seguidos de maus exercícios é provável que a

escola esteja desensinando a ler poesia. Lajolo defende a intuição da quase infinita interpretabilidade da linguagem de que os textos são constituídos. É exatamente no exercício dessa reinterpretabilidade que cada leitor, assenhorando-se do texto, torna-se sujeito de sua leitura, espécie de reescrita significativa daquilo que o autor, ao escrever, deixou aquele silêncio ao qual Drummond sugere que se pergunte: *trouxeste a chave?*

Na sequência das atividades, da qual Luana também participou, a intenção era introduzir contatos com poesia. Os alunos conheceram textos e autores, entre eles, Mário Quintana, Sérgio Capareli, José Paulo Paes, Cecília Meireles Alcides Buss e também se dispuseram a escrever poemas, muitas vezes imitando alguns lidos. Ao imitar M. Bandeira (Os sinos) Anexo 3 Juliana escreve versos como: *Sino de Belém que ninguém tem. Sino da alegria, você vinha e sorria. Sino de Belém, será que você tem. Sino de natal, nunca deseja o mal.*

A fala de Luana adquiriu significado na forma como dispõe os alunos a conhecer poemas e autores, a posse do texto como um brinquedo com a linguagem e o reconhecimento do verso a fim de aprofundar a experiência estética. A atividade de contato com o poema mostrou que os alunos se descobrem com a experiência da poesia e manifestam essa descoberta nas mais variadas formas, mesmo ao *cantarolar versos pelos arredores da escola*. De outra forma ao mergulharem nos recursos que a cultura apresenta os alunos estão possibilitados de avanços no seu desenvolvimento cognitivo.

Ao finalizar essa possibilidade de análise, consideramos que os quatro eventos apresentados são uma amostra dos significados das aulas de língua portuguesa. A representatividade e significação desses movimentos no contexto da apropriação da modalidade escrita da língua pretendem dizer que a constituição da autoria pode se dar em processos que sejam de produção tendo em vista que a relação com o outro, a imitação, a oralidade, a rasura podem subsidiar essa constituição - a da autoria na língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procura esboçar aspectos da teoria histórico-cultural que reconhece na linguagem sua natureza social/semiótica e assinala o papel constitutivo e estruturante em relação aos processos cognitivos do homem. De acordo com essa abordagem não há possibilidade de cognição fora da linguagem. Assim, a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro e tem como signo mediador a linguagem. Isso significa que é através do outro que o sujeito estabelece relações com o conhecimento e essas dependem das interações das quais o sujeito participa.

Nesse entorno, tentamos proporcionar as condições de produção na sala de aula e trabalhar com o ensino de língua portuguesa na tentativa de reconhecer no texto escrito e oral dos alunos um lugar para construir a escrita em uma proposta de constituição de sujeitos autores. Apresentamos a definição de autor proposta por Orlandi sobre a constituição da autoria na escola. Ao discutir que o sujeito está inserido no texto que produz, o autor é uma função assumida pelo sujeito como produtor de linguagem. No domínio dos mecanismos discursivos por esse mesmo sujeito que representa na linguagem o papel de autor.

Apresentamos uma definição de língua que a reconhece como um objeto que é produto da interação entre os sujeitos. As palavras suas e do outro constituem esse objeto. A significação é assim dialógica. A língua é construída a partir das necessidades enunciativas concretas, não está pronta para ser aprendida, o sujeito a adquire ao mergulhar na corrente da

comunicação verbal (Bakhtin). Tais enfoques nos permitem considerar a língua como objeto em construção nas produções textuais pelos alunos.

A tentativa de reconhecer o objeto língua como um objeto em construção nas interações verbais exige um outro enfoque diante do ensino de língua em sua modalidade escrita. Tentamos objetivar esse enfoque através das discussões de Geraldí que apresenta nas diferentes práticas textuais: leitura de textos, produção de textos e análise lingüística.

A partir desses enfoques, tentamos construir relações na sala de aula para intervir como professora da classe no processo de construção do conhecimento dos alunos, na disciplina de língua portuguesa. Tentamos construir com essa classe uma outra relação pedagógica, tendo em vista, que o conhecimento se dá nas relações com o outro e não está inteiramente pronto. A língua a ser apreendida é fruto das interações verbais do sujeito. O texto escrito/oral é o lugar onde esse conhecimento é concretude.

Nas atividades de produção de escrita, leitura e análise lingüística esses mesmos alunos tiveram contatos com as possibilidades de conhecimentos da modalidade escrita da língua, nos limites de uma 5ª série. Dessa forma, esse trabalho *ocupou-se principalmente em fazer uma análise de algumas produções textuais desses alunos* para discutir a aprendizagem da língua escrita na perspectiva da apropriação – autoria – ao considerar os processos de escrita da língua, também processos de conhecimento em construção. Os textos dos alunos reconhecidos podem ser considerados significativos do processo de construção da escrita.

As discussões sobre a constituição da autoria colocam que é da representação do sujeito como autor que se exige coerência, unidade, clareza, originalidade para tornar o sujeito autor visível. A tentativa foi, portanto, assegurar o texto como lugar para o aluno assumir essa posição de autor, experimentando práticas que possibilitassem o controle da materialidade da escrita da língua e dos mecanismos discursivos. O texto marcou o espaço da representação

dos alunos a oportunizar a sua constituição, inserindo-os na cultura, no contexto histórico-cultural: *Ainda falta ver a folha de São Paulo. Que grandona!*

A partir da noção de que o desenvolvimento da cognição tem origem social na apropriação dos instrumentos que a cultura dispõe, a importância dos processos de aprendizagem da escrita desses alunos respondeu às possibilidades de desenvolvimento permitida pela apropriação dessa escrita marcada nos textos. A responsabilidade vai além da aprendizagem de um código para se tornar mecanismo de constituição do sujeito, de suas possibilidades de integração social como ser capaz de construir conhecimentos: *E não tem acento. É... daí tem acento. Botasse acento ali, oh !.*

Na discussão dos processos de apropriação do conhecimento, a teoria histórico-cultural discute sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e apresenta o conceito de *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*. A importância desse conceito na sua relação com a produção escrita dos alunos pode ser considerada por reconhecermos que os textos escritos apresentam mecanismos de uso da escrita e há outros mecanismos a aprender, a contar com a interferência da escola. Nesse sentido, a palavra escrita não está pronta para ser aprendida, mas os sujeitos a adquirem uma vez expostos a situações de aprendizagem.

Nesse caso, o papel da mediação é central. O processo de desenvolvimento da escrita não é reconhecido como um processo passivo e individual, mas depende da mediação do outro. O outro é quem apresenta a ajuda necessária para que os processos de internalização se concretizem. Assim, a necessidade de escrever dos alunos juntou-se à necessidade de intervenções para escrever. O papel do professor nesse sentido, foi possibilitar a mediação nas atividades com língua escrita e oral.

Observamos que a produção textual escrita desses alunos apresenta referências de conhecimentos construídos e de conhecimentos por construir, ainda que não objetivássemos uma análise de micro-estrutura textual. Na perspectiva da apropriação, os textos escritos

mostram produções significativas ainda que se tenha muito a investir na *'adequação'* dessa produção. Na busca dessa adequação da língua escrita, verificamos a importância de se levar em conta o papel da gramática que o aluno já sabe, da oralidade, da imitação, do outro, da leitura como mediadores desse momento da construção da modalidade escrita e constituição de sujeitos autores.

A importância desses aspectos para o desenvolvimento dos processos de escrita está amparada na discussão que tentamos apresentar na análise dos textos referenciada em alguns autores. Nas produções que observamos, a fim de significar a hipótese da apropriação da escrita essas questões parecem ampliar as possibilidades do aluno que está aprendendo a produzir textos e escrevê-los significativamente para *na sua relação com a linguagem constituir-se autor*, representando os modos de sentir, viver, conviver, conhecer, pensar a si e ao mundo: *Não vo pensar que sou analfabeto, eu trabalho* (Felipe)!

Ao ter em vista o texto do outro para imitar/recriar o seu texto pareceu-nos uma boa possibilidade no trabalho com produção escrita. Assim tornou-se possível escrever um poema, uma notícia de jornal, um diálogo, amparados pelo texto do outro. Esse efeito parece diminuir as dificuldades de quem está aprendendo a escrever e a dialogar com a variedade textual existente. As palavras do outro tornadas palavras suas asseguram o movimento da elaboração do que pode ser dito pelo aluno no texto.

Os textos orais analisados tentaram marcar a importância da oralidade para a escrita do texto. De certa forma, o aluno se espelha na modalidade oral da língua para escrever: *E você não sabe quanto custó* (Felipe). A possibilidade do reconhecimento da oralidade no texto do aluno redefine o tratamento do erro no texto como uma hipótese possível de escrita. Por outro lado, ao nos determos na produção oral, enfatizamos a questão de que as interlocuções, portanto, oralidade, são lugares da elaboração do aluno sobre um objeto a ser considerada no processo de produção textual: *É para fazer em forma de poesia* (Luana). Salientamos que a

leitura tornou-se uma atividade paralela à escrita de textos. Não havia como separar tais práticas no trabalho com a escrita. Os alunos liam para conhecer, para confirmar a escrita, para perguntar, para responder, para aprender a necessidade da leitura como prática social na escola e fora dela.

A produção escrita mostra que nessa experiência utilizaram a materialidade da língua (código) e mecanismos discursivos que lhes foi possível nesse momento escolar e se revelam como autores em uma alternativa simultânea do dizer e do como dizer. A utilização dos mecanismos materiais da língua se fez em função da necessidade de ter que escrever e nesse ínterim se constituir autor, produtor de linguagem e de conhecimentos sobre o código escrito. As possibilidades de adequação da escrita padrão se dão na perspectiva da apropriação da língua, quando essa possibilidade é permitida nas relações com a escrita no movimento de produção.

Os tratamentos dados aos textos tentam dizer que os aspectos da oralidade, da imitação, da relação com o outro, da rasura presentes nas relações com escrita de textos nos parecem relevantes. A importância da elaboração oral para concretizar a escrita fica marcada. O significado da rasura no texto escrito apontam que esse efeito é constitutivo dos processos de escrita e devem ser considerados. A importância do texto do outro como mediador para as atividades de escrita parece facilitar ao aluno que está começando a adquirir intimidade com a escrita. As interlocuções permeiam o ato pedagógico e são componentes do processo de aprendizagem da escrita. A conjugação desses critérios traduzem a possibilidade de entender os movimentos que fazem parte da constituição da autoria e merecem estudos e reconhecimentos no trabalho de produção de escrita no contexto do ensino de língua. Acreditamos que se a pesquisa linguística apresenta estudos sobre esses aspectos, eles ainda parecem estar a margem das propostas escolares com ensino de produção escrita.

Salientamos ao finalizar as considerações desse trabalho, que o ensino de língua escrita padrão, a considerar a proposta da apropriação do conhecimento, reconhece o papel constitutivo da linguagem no desenvolvimento das funções intelectuais do sujeito. Essa perspectiva redefine as práticas com ensino de língua e, principalmente, o objeto do ensino de língua. Que tais práticas sejam de autoria e conhecimento e não de reconhecimento e reprodução

Quando o ensino fundamental ainda centra suas atividades de ensino da modalidade escrita na definição e classificação das categorias gramaticais, acreditamos que o mais leve movimento de vida e exercício de linguagem seja negado. Parece-nos que não há como ser autor se não forem promovidas oportunidades freqüentes de representação no texto onde a escrita é materializada. A produção de textos escritos é um lugar desta experiência – a da autoria na escola e na vida.

BIBLIOGRAFIA REFERIDA

- ANDRADE C. D. (1974) *A educação do ser poético*. Arte e educação. AVERBUCK L.M. (1982) *A poesia e a escola*. In: *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado aberto
- BAKHTIN M. (1990) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- _____ (1992) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Pontes.
- BAQUERO R. (1996) *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes médicas.
- CALIL E. (1995) *Autoria (e) feitos de relações inconclusas [um estudo de práticas de textualização na escola]*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. IEL Tese de doutorado.
- _____ (1998) *Autoria como movimento de escuta*. In: *Linguística e ensino. Reflexões para a prática pedagógica da língua materna*. Florianópolis: Insular.
- CACLIARI L. C. (1989) *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione.
- CANÇADO M. (1994) *Trabalhos em lingüística aplicada*. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. ,Jan./Jun Campinas.
- DUCROT M. (1988) *Polifonia Argumentacion. Conferencias del seminario. Teoria de la argumentación y análisis del discurso*. Cali: Universidade del Valle.
- FOUCAULT M. (1992) *O que é o autor?* Lisboa Passagens.
- FONTANA R. A. (1996) *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas. SP: Autores Associados.
- FRIGOTO, G. (1995) *Educação e a crise do capital real*. São Paulo: Cortez.
- GNERRE M. (1994) *Linguagem escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.
- GALLO S. (1995) *Discurso da escrita e ensino*. Campinas. SP: UNICAMP.

- GERALDI J. W. (1995) *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ J. W. (1996) *Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação*. Campinas. SP: Mercado das letras. ALB.
- GÓES M. C. (1991a) *A natureza social do desenvolvimento psicológico*. In: Cadernos CEDES, São Paulo: Papyrus, n. 24.
- _____ (1991b) *Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola*. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campina. SP: IEL. n.18
- _____ (1993) SMOLKA (org.) *A criança e a escrita: Explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever*. In: *A linguagem e o outro no espaço escolar. Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas. SP: Papyrus.
- _____ (1995) *A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal*. In: *Temas em psicologia*. SBP. Ribeirão Preto: A sociedade. n. 2.
- _____ SMOLKA A. L. B. orgs. (1997) *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas. SP: Papyrus.
- LAILOLO M. (1994) *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática
- MORATO E. M. (1996) *Linguagem e cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo: Plexus.
- MARCUSCHI L.A. (1997) *Concepção de língua falada nos manuais de português de 1 e 2 graus: uma visão crítica*. Trab. ling. apl. Campinas: n.30.
- NOGUEIRA, A.L.H. (1993) *Eu leio,ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da escrita*. In: *A linguagem e o outro no espaço escolar*. SMOLKA (org.) Campinas. SP: Papyrus.
- OLIVEIRA M. K. (1995) *O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre educação*. In: Cadernos CEDES, São Paulo: Papyrus, n.35.

- ORLANDI E. (1996a) *Discurso e leitura*. Campinas, SP: Unicamp.
- _____ (1996b) *Interpretação. Autoria e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas, SP: Vozes.
- _____ (1987) *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas, SP: Pontes.
- _____ (1988) *Sujeito e texto*. São Paulo: EDUC.
- POSSENTI C. (1996) *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas. SP: Mercado aberto.
- PINO A. (1991) O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: *Cadernos CEDES*, São Paulo: Papyrus, n.24.
- REGO T. C. (1995) *Vygotsky. Uma perspectiva histórico cultural de educação*. Petrópolis. RJ: Vozes.
- ROJO R. (org.) (1998a) *Alfabetização e letramento*. Campinas. SP: Mercado das Letras.
- _____ (1998b) Efeito das narrativas na constituição do sujeito e da linguagem. *Letras hoje*. Porto Alegre: n2
- SOARES M. B. (1998) Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: *Língua portuguesa. História, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ.uma visão crítica. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas: IEL.
- SABINSON L.M. (1993) A produção escrita da criança e sua avaliação. In: *Cad. est. Ling.* Campinas: n. 24
- SMOLKA A. L. B. (1989) *A criança na fase inicial da escrita*. Campinas.São Paulo: Cortez
- _____ (1991) A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos CEDES*, São Paulo: Papyrus, n. 24
- _____ (1993a) Alencar (org) *A criança e a linguagem escrita. Considerações sobre a produção de textos*. In: *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino aprendizagem*. São Paulo: Cortez.

_____ (1993b) org. A linguagem e o outro no espaço escolar. Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas. SP: Papirus.

_____ (1995) *Conhecimento e produção de sentidos na escola: A linguagem em foco.*

In: Cadernos CEDES. São Paulo: Papirus. n.35

TUNES E. (1995) Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. In: *cadernos CEDES.*

VYGOTSKY (1993) Obras escogidas III incluye Pensamiento y lenguaje. Conferências sobre psicologia. Madri: Visor.

_____ (1995) Análisis de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras escogidas I I* (incluye problemas del desarrollo de la psique). Madri: Visor.

ANEXOS

— Isso mesmo.

— E as estrelinhas . . . É o céu do Brasil?

— É o céu do Brasil, sim. Cada estrelinha representa um Estado do Brasil. Cada uma tem um nome. Você nasceu no Rio, não foi?

— Nasci na Casa de Saúde Santa Teresinha.

— Pois é, mas a Casa de Saúde Santa Teresinha fica no Rio, portanto você é carioca. Isto quer dizer que tem ali uma estrelinha só para você. Se não me engano, chama-se Alfa da Hidra Fêmea. Tem uma estrela para Minas, outra para Pernambuco, e assim por diante, até pegar tudo quanto é Estado brasileiro e, de quebra, o Distrito Federal, que fica em Brasília.

— A bandeira do Brasil é mais importante do que a bandeira do Flamengo?

— Muito mais importante.

— Por quê?

— Porque o Flamengo também é brasileiro e todo brasileiro põe a bandeira do Brasil acima de tudo. O brasileiro é capaz de morrer pela nossa bandeira. É também capaz de viver por ela.

— Ela é a mais bonita do mundo?

— É a mais bonita do mundo porque é a nossa, a única que nós temos. Eu acho você a menina mais bonita do mundo porque você é a única neta que eu tenho.

Pausa.

— Você . . . Quem foi Augusto da Paz?

— O quê?

— Quem foi Augusto da Paz? Eu vejo todo mundo cantando assim na televisão: "Salve lindo pendão da esperança, salve símbolo Augusto da Paz". . .

— Ah, Glorinha, você tem cada uma . . . Essa pergunta eu não sei responder não . . . Daria muito trabalho . . .

(100)

Comunicação

É importante saber o nome das coisas. Ou, pelo menos, saber comunicar o que você quer. Imagine-se entrando numa loja para comprar um . . . um . . . como é mesmo o nome?

"Posso ajudá-lo, cavalheiro?"

"Pode. Eu quero um daqueles, daqueles. . ."

"Pois não?"

"Um . . . como é mesmo o nome?"

"Sim?"

"Pomba! Um . . . um . . . Que cabeça a minha. A palavra me escapou por completo. É uma coisa simples, conhecidaíssima."

"Sim senhor."

"O senhor vai dar risada quando souber."

"Sim senhor."

"Olha, é pontuda, certo?"

"O quê, cavalheiro?"

"Isso que eu quero. Tem uma ponta assim, entende? Depois vem assim, assim, faz uma volta, aí vem reto de novo, e na outra ponta tem uma espécie de encaixe, entende? Na ponta tem outra volta, só que esta é mais fechada. E tem um, um... Uma espécie de, como é que se diz? De sulco. Um sulco onde encaixa a outra ponta, a pontuda, de sorte que o, a, o negócio, entende, fica fechado. É isso. Uma coisa pontuda que fecha. Entende?"

"Infelizmente, cavalheiro..."

"Ora, você sabe do que eu estou falando."

"Estou me esforçando, mas..."

"Escuta. Acho que não podia ser mais claro. Pontudo numa ponta, certo?"

"Se o senhor diz, cavalheiro."

"Como, se eu digo? Isso já é má vontade. Eu sei que é pontudo numa ponta. Posso não saber o nome da coisa, isso é um detalhe. Mas sei exatamente o que eu quero."

"Sim senhor. Pontudo numa ponta."

"Isso. Eu sabia que você compreenderia. Tem?"

"Bom, eu preciso saber mais sobre o, a, essa coisa. Tente descrevê-la outra vez. Quem sabe o senhor desenha para nós?"

"Não. Eu não sei desenhar nem casinha com fumaça saindo da chaminé. Sou uma negação em desenho."

"Sinto muito."

"Não precisa sentir. Sou técnico em contabilidade, estou muito bem de vida. Não sou um débil mental. Não sei desenhar, só isso. E hoje, por acaso, me esqueci do nome desse raio. Mas fora isso, tudo bem. O desenho não me faz falta. Lido com números. Tenho algum problema com os números mais complicados, claro. O oito, por exemplo. Tenho que fazer um rascunho antes. Mas não sou um débil mental, como você está pensando."

"Eu não estou pensando nada, cavalheiro."

"Chame o gerente."

"Não será preciso, cavalheiro. Tenho certeza de que chegaremos a um acordo. Essa coisa que o senhor quer, é feito do quê?"

"É de, sei lá. De metal."

"Muito bem. De metal. Ela se move?"

"Bem... É mais ou menos assim. Presta atenção nas minhas mãos. É assim, assim, dobra aqui e encaixa na ponta, assim."

"Tem mais de uma peça? Já vem montado?"

"É inteiriço. Tenho quase certeza de que é inteiriço."

"Francamente..."

"Mas é simples! Uma coisa simples. Olha: assim, assim, uma volta aqui, vem vindo, vem vindo, outra volta e clique, encaixa."

"Ah, tem clique. É elétrico."

"Não! Clique, que eu digo, é o barulho de encaixar."

"Já sei!"

"Ótimo!"

✓ "O senhor quer uma antena externa de televisão."

"Não! Escuta aqui. Vamos tentar de novo..."

"Tentemos por outro lado. Para o que serve?"

"Serve assim para prender. Entende? Uma coisa pontuda que prende. Você enfia a ponta pontuda por aqui, encaixa a ponta no sulco e prende as duas partes de uma coisa."

"Certo. Esse instrumento que o senhor procura funciona mais ou menos como um gigantesco alfinete de segurança e..."

✓ "Mas é isso! É isso! Um alfinete de segurança!"

"Mas do jeito que o senhor descrevia parecia uma coisa enorme, cavalheiro!"

☐ "É que eu sou meio expansivo. Me vê aí um... um... Como é mesmo o nome?"

(L. F. V.)

