

Práticas de Linguagem

ISSN: 2236-7268



Universidade Federal de Juiz de Fora

Núcleo Fale

DATA Jan./jul. 2013 | VOL.3 | N. 1



Revista Práticas de Linguagem

Revista do Grupo de Pesquisa FALE

v. 3 n. 1 – janeiro /junho de 2013

Revista Práticas de Linguagem	Juiz de Fora	v.3	n.1	jan./jun.	p. 1 -124	2013
-------------------------------	--------------	-----	-----	-----------	-----------	------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
Faculdade de Educação

NEEL – Núcleo de Estudos de Educação e
Linguagens

**Grupo de Pesquisa FALE – Formação de
Professores, Alfabetização, Linguagem
e Ensino**

grupo.fale@ufjf.edu.br

www.ufjf.br/fale

A Revista **Práticas de Linguagem** é um periódico eletrônico do Grupo de Pesquisa FALE – Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino, do Núcleo de Pesquisa e Ensino em Linguagem (NUPEL), situado na Faculdade de Educação da UFJF. A Revista tem o objetivo de divulgar trabalhos relativos à prática de professores da área de Linguagem. Este projeto visa a contribuir com a troca de experiências na área de Educação e Linguagem.

Comissão Editorial

Editoras

Dra. Begma Tavares Barbosa – UFJF

Ms. Laura Silveira Botelho – UFJF

Dra. Tânia Guedes Magalhães- UFJF

Assistente Editorial

Thayane Viana Fonseca

Revisores

Língua Portuguesa – Grupo FALE

Língua Inglesa - Daniel Augusto de Oliveira

Conselho Editorial

Ms. Abigail G. Magalhães – Grupo FALE

Dra. Begma Tavares Barbosa – UFJF

Dra. Carmen Sanches Sampaio – UNIRIO

Dra. Edwiges dos Santos Zaccur – UFF

Dra. Irandé Antunes – UECE

Dr. João Manuel S. Cunha – UFPel

Ms. Laura Silveira Botelho – UFJF

Dra. Lúcia Furtado M. Cyranka – UFJF

Ms. Luciane A. de Souza – Grupo FALE

Dra. Luciane Manera Magalhães – UFJF

Dra. Ludmila Thomé de Andrade – UFRJ

Dra. Maria Conceição Alves de Lima – UEMS

Ms. Maria Luiza Scafutto – UFJF

Dra. Maria Zélia Versiani Machado – UFMG

Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo – UnB

Ms. Vanessa Souza Silva – Grupo FALE

Dra. Tânia Guedes Magalhães – UFJF

Dra. Telma Ferraz Leal – UFPE

*Nenhuma parte desta publicação pode ser
reproduzida por qualquer meio, sem a
prévia autorização do GRUPO FALE*

Revista Práticas de Linguagem / Universidade Federal de Juiz de Fora. - - v. 3, n. 1
(jan./jun. 2013)-. -- Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora,
Faculdade de Educação, 2013.

Semestral

Disponível em: <www.ufjf.br/praticasdelinguagem>

1. Educação. 2. Linguagem – Estudo e ensino.

CDU

37:372.46(05)

SUMÁRIO

4 EDITORIAL

RELATOS

6 – 12 O ensino do francês (FLE) via pesquisa

Carolina Helena Pasta

Leomaris Espindola

13 – 22 Os softwares educativos e a construção de habilidades cognitivas na pré-escola

Patrícia Lisboa

23 – 32 Linguagem em ação: da escuta aos gêneros discursivos na sala de aula

Kelly Cristina de Oliveira Souza

33 - 44 O papel da escrita de memórias sobre a trajetória escolar na formação de professores

Paloma Rezende de Oliveira

45- 56 Sendo-para-outros: ação e interação como gatilhos da construção de conhecimento na aula de língua estrangeira

André Ming García

PESQUISA

57 – 80 A revista Ciência Hoje das Crianças no letramento escolar: dinâmica discursiva da apropriação da revista em uma aula de ciências

Sheila Alves de Almeida

81 – 106 A importância dos gêneros do discurso na apropriação da escrita

Fabiana Giovani

ENTREVISTA

107 - 111 Entrevista com Maria Margarida Martins Salomão

Begma Tavares Barbosa

FALE PARA O PROFESSOR

112 – 118 O PACTO Nacional pelos direitos do professor alfabetizador: por uma política de responsabilidade e uma docência de responsividade

Elizabeth Orofino Lucio

RESENHAS

119 – 121 SOUZA, Ana Lúcia S.; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2012. 110p.

Ana Elisa Ribeiro

122 – 124 RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

Ilza do Carmo Vieira Goulart

EDITORIAL

Esta quinta edição da Revista Práticas de Linguagem reúne, como em outros números, contribuições múltiplas, oriundas de vários estados do Brasil, contribuições advindas tanto da produção acadêmica sobre o ensino de linguagem como da experiência de professores que produzem conhecimento valioso a partir da reflexão sobre sua prática.

Os **relatos de experiência** abrangem também vários temas, como: o ensino de línguas estrangeiras, o uso de softwares educativos na pré-escola, a educação para a escuta ética, memória e formação inicial de professores.

Os dois **artigos acadêmicos** discutem o ensino da linguagem das séries iniciais do Ensino Fundamental. O primeiro analisa a interação professor-alunos em uma aula de Ciências que realiza uma prática de letramento mediada pela Revista Ciência Hoje para crianças. O segundo, fundamentado na Teoria da Enunciação e na Teoria dos Gêneros Textuais, apresenta resultados de pesquisa que investiga o processo de apropriação do sistema de escrita por crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública periférica do interior de São Paulo.

Neste número da Revista, damos destaque à importante contribuição da professora, linguista e hoje deputada federal Maria Margarida Martins Salomão que, em **entrevista**, discute questões relativas a políticas públicas de educação e retoma, em síntese inteligente, as contribuições que os estudos da linguagem podem oferecer às práticas dos professores. O PNAIC, investimento audacioso que objetiva garantir a alfabetização das crianças brasileiras até os 8 anos de idade, é tema da seção **FALE PARA O PROFESSOR**, como o foi do II COLÓQUIO do Grupo Fale, realizado em junho deste ano, a partir de parceria entre a Faculdade de Educação e o Colégio de aplicação João XXIII da UFJF.

Por fim, oferecemos, aos leitores da revista, novas leituras. Na seção de **resenhas**, temos um texto esclarecedor sobre livro que trata de tema ainda pouco explorado: as práticas de letramento no Ensino Médio. Outra resenha nos apresenta uma produção importante para os interessados no tema da literatura infantil, com destaque para a articulação entre ilustração e linguagem verbal.

BOA LEITURA!

As editoras
Profa. Dra. Begma Tavares Barbosa
Profa. Ms. Laura Silveira Botelho
Profa. Dra. Tânia Guedes Magalhães

Relatos

O ENSINO DO FRANCÊS (FLE) VIA PESQUISA

Carolina Helena Pasta*

carol_pasta@hotmail.com

Leomaris Espindola**

leomarisw@yahoo.fr

* Graduada em Letras, Francês, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora de francês do curso extracurricular da UFSC e bolsista PIBIC no projeto Mídias e Linguagem em EaD.

** Graduada em Letras, Francês, pela Universidade Federal de Santa Catarina. É mestranda na Pós-graduação em Estudos da Tradução, da mesma instituição. Professora de francês na Escola Euro Idiomas.

Apresentação

Através do projeto de pesquisa *Nous parlons français*, no ano de 2010, foram ministradas aulas de francês na Escola Porto do Rio Tavares. Usando como base o conhecimento da cultura local, de que o avião Antoine de Saint-Exupéry esteve naquela região entre 1929 e 1931, dando inclusive o nome da principal avenida do bairro de Pequeno Príncipe, tivemos o intuito de despertar o interesse ligando a cultura local com o estudo da língua francesa. O curso foi disponibilizado a duas turmas de quinta série e foi realizado no contra-turno dos alunos, como um curso extracurricular. As aulas, baseadas em projeto de pesquisa, foram ao mesmo tempo muito desafiadoras, motivadoras e proveitosas, justamente por trabalharmos com uma metodologia de ensino não tradicional. No segundo semestre, demos sequência ao projeto, fazendo também uso da pesquisa como fomentadora de reflexões a partir do interesse de estudo dos aprendizes. Ao final do ano letivo, os alunos receberam certificados por sua participação.

Caracterização da Escola

A escola onde o projeto foi desenvolvido chama-se Escola de Educação Básica Porto do Rio Tavares. É estadual, situada na cidade de Florianópolis/SC, no bairro Porto do Rio Tavares. Os professores são, em sua maioria mulheres

que possuem dedicação exclusiva à escola, com média de idade de 35 anos. No que diz respeito ao perfil dos educandos atendidos, está composto por filhos de professores, de funcionários e de outros membros da comunidade. Dentro de nossa proposta de ensino, fizemos o uso de diversas mídias. Assim, pudemos observar que os alunos não possuíam afinidade com o computador, vídeo, máquina fotográfica e filmadora.

Os dois grupos de alunos que participaram do projeto pertenciam à 5ª série do ensino fundamental, do turno matutino. A média de alunos que frequentou o curso no primeiro semestre, foi de 16 estudantes. No segundo semestre, foram 6 alunos. A faixa etária dos alunos dos dois semestres foi de 10 a 15 anos. Quanto ao perfil sócio-econômico, presume-se que os alunos participantes desse projeto poderiam ser identificados como sendo de classe média-baixa, pois foi percebido que poucos ou nenhum dos alunos tinham acesso a computador em casa.

Observou-se, ainda, que o grau de participação desses alunos foi mais elevado no primeiro semestre do que no segundo. Acreditamos que isso pode ser atribuído ao fato de as aulas de francês serem algo inédito para aquele grupo de alunos. A participação foi menor no segundo semestre, fato que ocorreu após terem sido disponibilizados novos projetos na escola com escolha restrita a somente um desses projetos.

Fundamentação teórica

As atividades propostas têm como objetivo final a interação entre alunos e professores e propiciar, assim, a harmonia da turma como um todo. Devido a esse processo, foi desenvolvida uma percepção do aluno como indivíduo dotado de medos, dúvidas e anseios. Tal fenômeno é bem ilustrado pelos PCNs (1999, p. 49):

Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade linguística.

Propusemos que fossem desenvolvidas atividades que privilegiassem a convivência em grupo para promover uma melhor integração da turma, pois, segundo Furth (2007), para a criança, a sala de aula não se constitui apenas de um espaço para a construção do conhecimento, mas é também um espaço socializador, lúdico e de experiências trocadas entre alunos e educador. É um espaço coletivo, onde o professor é o sujeito mediador que oportuniza a aprendizagem.

Na *Approche Actionnelle* de Christian Puren (1994) é defendido que os aprendizes têm de trabalhar juntos para obter um objetivo específico. Por isso decidimos trabalhar com dinâmicas. Para Puren, o aprendiz é um ator social e deve ser motivado para poder desenvolver as atividades propostas em sala. Com isso, deve haver interação entre os aprendizes para que a tarefa¹ seja realizada, neste caso, um problema a ser efetivado e resolvido em grupo. Essa tarefa, não importando qual seja, nos levará também a uma análise dos comportamentos percebidos em sala de aula. Durante uma atividade lúdica, como uma dinâmica, os alunos estarão mais aptos a nos mostrar quais são seus medos, dúvidas e anseios, como dito anteriormente. A dinâmica, nesse caso, serve a dois propósitos: a interação/integração da turma e o estudo particular de cada aluno.

No momento de execução do projeto, algumas das prioridades a serem estimuladas foram a reflexão, a sensibilização e a criação. Para isso, a maioria das atividades realizadas foi em grupo, pois, segundo Furth (2007), ao se socializarem, as crianças aprendem e, além disso, quando um não sabe a resposta, o outro imediatamente responde, gerando uma competição saudável.

A produção de textos midiáticos também foi estimulada, de forma que a “criança tenha a experiência de produzir textos midiáticos para que possa ser uma leitora mais apta e crítica do que vê na televisão ou encontra na internet” (Fantin, Girardello, 2009, p. 60). De mero apreciador da cultura, a criança passa a produtor crítico, assim como cidadão responsável. No planejamento das aulas, a utilização da mídia foi pensada de maneira consciente, trabalhando com a mídia, sobre a mídia e através da mídia, ou seja, utilizando a mídia em sala de

1 O termo original usado pelo autor é *tâche*.

aula, analisando, criticando e por fim, empregando a mídia para transformar o aluno em produtor, como destaca Rivoltella (2005, p 89).

A respeito do "conteúdo", colocado entre aspas, Gilvan de Oliveira (2004) comenta: "No ensino via pesquisa listas de conteúdos determinados *a priori* não existem", sendo assim, os próprios alunos escolhiam por meio de votação ou dinâmicas o conteúdo a ser pesquisado e estudado. A partir da experiência obtida na primeira etapa do projeto, tivemos que repensar essa parte deveras importante do processo via pesquisa. Tratando-se de uma aula de língua estrangeira, não importando qual problemática surgisse, o conteúdo das aulas estava ligado diretamente à língua. Esse conteúdo não poderia ser deixado de lado, mas de que forma integrá-lo à pesquisa?

Depois de muitas discussões entre as Professoras Carolina e Leomaris e a Professora Orientadora², percebemos que a problemática, partindo do interesse dos alunos, poderia se adequar a diversas atividades utilizando o francês, ou qualquer língua estrangeira. Através da pergunta proposta, a pesquisa seria desenvolvida pelos alunos e depois as atividades elaboradas utilizando a língua francesa (FLE) no conteúdo das aulas.

Descrição da Experiência

Através da temática *Le Parfum*, citamos um exemplo de atividade chamada degustação de perfumes. Como tarefa, os alunos deveriam trazer para a sala de aula algum perfume que tivessem em casa, assim como as professoras levaram os seus. Nessa aula, foram realizadas a degustação de perfumes e a análise das embalagens. Num segundo momento, foram evocadas as percepções e sensações olfativas e visuais dos alunos referentes aos perfumes degustados. O vocabulário referente ao formato das embalagens, bem como as dimensões e cores foram abordados pelas professoras, através de exemplificações em francês, para que depois os alunos preenchessem um questionário³ com as suas próprias percepções. Os alunos reagiram muito bem a essa tarefa, participando

2 Profa. Dra. Clarissa Laus Pereira Oliveira, professora adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) da Universidade Federal de Santa Catarina.

3 Questionário presente nos anexos.

em todas as etapas e trazendo de fato suas impressões pessoais, de forma natural, espontânea. Atribuímos essa reação ao fato de o interesse ter partido dos alunos e de que o material utilizado para a degustação fora trazido por eles. Essa tarefa resultou numa aproximação entre alunos e professoras.

Na aula seguinte, mediante a tarefa realizada anteriormente, os alunos selecionaram em revistas em francês publicidades de perfumes. Os estudantes, em duplas, discutiram entre si acerca da publicidade escolhida e depois compartilharam com o grande grupo suas opiniões a respeito. Os alunos estavam à vontade para expor seus pontos de vista, o que gerou uma boa discussão. Dando sequência à atividade, as professoras questionaram sobre o objetivo das publicidades, buscando instigar o pensamento crítico de cada indivíduo, a fim de que os estudantes refletissem sobre a mídia escolhida por eles e seu papel frente ao consumo. Após todos os passos serem seguidos, os alunos inventaram um perfume próprio, criando para o perfume: embalagem, nome, fragrância; desenharam essas informações em um cartaz e por fim, apresentaram aos colegas suas criações publicitárias. Essa atividade também foi bem-sucedida, os alunos estavam empolgados para mostrar suas criações e explicar como seria a publicidade.

Este Projeto proporcionou diversas descobertas no que engloba as experiências como professoras no campo do ensino de línguas, em especial o aprendizado de como lidar com determinadas situações, sejam elas adversas ou não. Durante o ano letivo, foi percebido um desenvolvimento progressivo tanto dos alunos como das professoras.

Considerações Finais

Desde o começo do projeto até o final, foi vivenciada a importância da interação professor/aluno e como a inserção do espírito científico proporciona independência e poder de escolha aos estudantes. Em síntese, foi descoberto que o ensino de línguas estrangeiras a partir desta perspectiva da pesquisa é muito enriquecedor, uma vez que não transmite o entendimento da língua em um contexto vazio, mas sim como parte da cultura presente no dia a dia da

comunidade. Dessa maneira, o aluno obtém não apenas o conhecimento da língua, mas desenvolve também o pensamento crítico ao longo das aulas.

Por isso, despertar o espírito científico nos alunos junto ao ensino da língua francesa é desafiador, mas é também uma experiência compensadora, por permitir compreender o contexto em que os aprendizes estão inseridos e partir de um centro de interesse do grupo. O projeto deixou claro que é objetivo do professor não apenas o ensino da língua, ou de qualquer matéria, mas sim a transformação do aluno em um cidadão com pensamento crítico próprio. A metodologia científica é uma ferramenta valiosa em tal empreitada.

Para nós professoras essa experiência serviu como reflexão sobre o ensino da língua francesa, da teoria à prática, em um contexto específico, pois a atual realidade do ensino de língua estrangeira em escolas públicas não contempla outras línguas que não o inglês e o espanhol. A oportunidade de disseminar o francês é fundamental e deve ser estimulada, assim como a prática de ensino baseada em projetos de pesquisa.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica (1999). *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias: Língua estrangeira moderna*. Brasília: MEC.

FURTH, Hans G. *Piaget na sala de aula*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica. *Práticas Culturais e consumo de mídias entre crianças*. UFSC/CED/NUP, 2009.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. *Interesse, Pesquisa e Ensino: Uma Equação para a Educação Escolar no Brasil*. PRELO, 2004.

PUREN, Christian. 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*. Essai sur l'éclectisme. CRÉDIF-Didier, coll. « Essais », Paris.

Anexos

		Parfum :	Parfum:	Parfum:
Question 1	Est-ce que tu as aimé le parfum ?	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	<input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non
Question 2	Quelles sensations le parfum t'as provoqué ?			
Question 3	Comment est la bouteille ?	<input type="checkbox"/> grande <input type="checkbox"/> petite <input type="checkbox"/> ronde <input type="checkbox"/> mince <input type="checkbox"/> colorée <input type="checkbox"/> transparente	<input type="checkbox"/> grande <input type="checkbox"/> petite <input type="checkbox"/> ronde <input type="checkbox"/> mince <input type="checkbox"/> colorée <input type="checkbox"/> transparente	<input type="checkbox"/> grande <input type="checkbox"/> petite <input type="checkbox"/> ronde <input type="checkbox"/> mince <input type="checkbox"/> colorée <input type="checkbox"/> transparente
Question 4	Quelle odeur a le parfum ?	<input type="checkbox"/> fleur <input type="checkbox"/> fruit <input type="checkbox"/> bois	<input type="checkbox"/> fleur <input type="checkbox"/> fruit <input type="checkbox"/> bois	<input type="checkbox"/> fleur <input type="checkbox"/> fruit <input type="checkbox"/> bois

Imagem 1: questionário sobre os perfumes.

Enviado em 02 de abril de 2012
Aprovado em 30 de novembro de 2012

OS SOFTWARES EDUCATIVOS E A CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES COGNITIVAS NA PRÉ-ESCOLA

Patrícia Lisboa *
patrlisboa@gmail.com

* Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas, leciona na educação infantil; Especialista em Informática em Educação e Psicopedagogia; Mestre em Ensino de Ciências – linha de pesquisa: TICs no Ensino de Ciências – Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI).

Apresentação

As tecnologias digitais são ferramentas complexas que estão inseridas em diversos espaços da sociedade. Na escola, de forma especial, sua utilização como ferramenta pedagógica ainda é um desafio para os educadores que atuam em todos os níveis de ensino. Na pré-escola, de maneira específica, para que as tecnologias digitais tenham eficácia como recurso didático se faz necessário que os educadores conheçam os *softwares* educativos e suas possibilidades.

As crianças da atualidade nascem imersas em um mundo povoado por tecnologias. A aplicação dessas ferramentas na educação infantil pode ser algo diferente e muito próprio dessa nova geração. O que é preciso sempre verificar é a forma como se fará a aplicação de computadores e *softwares* na educação pré-escolar.

O presente relato não tem a pretensão de dar conta de toda a amplitude do complexo processo que é a alfabetização de crianças pequenas. No entanto, pretende nortear, com base em pesquisas bibliográficas e experiência prática contextualizada nos conhecimentos adquiridos pela autora, as formas como os *softwares* educativos podem contribuir com a aquisição de habilidades cognitivas que são a base para que a criança se desenvolva na fase da alfabetização inicial.

Caracterização da Escola

A experiência ora apresentada foi realizada no CEI Professor Millo Carli

Mantovani, Centro de Educação Infantil vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas-MG, onde são atendidos, aproximadamente, 250 alunos com idade entre zero e quatro anos. Existem doze salas distribuídas entre Berçário, Maternal e Jardim. A unidade conta, ainda, com laboratório de informática equipado com oito computadores, ambiente onde foram desenvolvidos os trabalhos que embasam as práticas relatadas nesse trabalho.

Entretanto, é preciso ressaltar que nem todas as educadoras utilizam esse espaço. Ainda existe resistência quanto ao uso de tecnologias na educação por parte dos educadores que atuam em todos os níveis de ensino e uma das principais causas é a falta de domínio, habilidade e familiaridade com a máquina, conforme já discutido em Lisboa (2009). A maioria das dezoito educadoras que trabalha na unidade escolar é composta por profissionais egressos do curso de Pedagogia.

A clientela atendida pelo CEI é composta de crianças oriundas das classes B, C e D moradoras em um bairro situado numa região bem localizada do município de Poços de Caldas. O presente relato de experiência reporta ao trabalho desenvolvido com três salas de Jardim I atendidas pela referida Unidade Escolar. Ao todo, foram aproximadamente cinquenta crianças que participaram da experiência.

Fundamentação Teórica

Durante a primeira infância, a criança frequenta a pré-escola, fase da escolarização que exerce grande importância sobre toda a vida escolar do indivíduo. É na pré-escola que se constroem as principais habilidades cognitivas e sociais que nortearão a formação escolar da criança. Essas habilidades são a base para a etapa escolar subsequente, ou seja, a educação fundamental. Mas, afinal, o que vem a ser habilidade cognitiva?

O conceito é amplo e complexo, mas descrevendo de forma objetiva, pode-se dizer que está diretamente relacionado à capacidade de percepção, memória e habilidades nos movimentos. De acordo com Gatti (1997), habilidades cognitivas tornam o indivíduo competente e permitem, ao mesmo, interagir simbolicamente com o meio ambiente em que vive.

Sobre o simbolismo Teberosky (2008, pg. 163) argumenta que “o conhecimento não se desenvolve no vazio, mas que é uma capacidade que se dá em um determinado meio simbólico”. Assim, entende-se a linguagem da tecnologia como um desses meios simbólicos. Nesse sentido, essa linguagem já favorece o contexto da alfabetização, mesmo sem ser uma atividade intencional.

Trazendo essa teoria ao contexto da criança em idade pré-escolar, percebe-se o quanto são importantes as diferentes formas de interação às quais elas são submetidas. O ambiente de maneira geral – objetos, pessoas, instrumentos e técnicas – em todas as suas dimensões, tudo tem a sua parcela de contribuição na construção de competências e habilidades na formação global da criança.

Ainda, segundo Gatti (*ibidem*), as habilidades cognitivas formam as competências fundamentais para que o indivíduo possa discriminar objetos, fatos e estímulos. Neste texto, de forma específica, pretende-se reportar às habilidades cognitivas que fundamentam a alfabetização inicial.

Para que a criança progrida na aprendizagem dos códigos simbólicos da escrita, é necessário que algumas habilidades sejam bem assimiladas. Organizando esses conceitos em uma base hierárquica, observa-se que atenção, concentração, ritmo, sequência, percepção visual e auditiva são apenas algumas das habilidades que podem ser estimuladas com o uso do computador e *softwares*.

Segundo Valente (2008), as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de comunicação e expressão, criando novas alternativas para a leitura/escrita sequencial. Nesse contexto, compreende-se que o computador estimula na criança o desenvolvimento de habilidades diferentes daquelas empregadas na manipulação de textos impressos.

Não existe a pretensão de depositar somente na aquisição dessas habilidades a responsabilidade total pelo sucesso ou fracasso do processo de aprendizagem da criança em idade pré-escolar, mas faz-se necessário colocar que esses conceitos são primários e extensivos à formação de outras habilidades tão importantes quanto, o raciocínio lógico, por exemplo.

Descrição da Experiência

Nessa experiência, o objetivo é descrever como utilizamos tecnologias digitais, especificamente *softwares* educacionais, como ferramentas mediadoras na aquisição de habilidades cognitivas que são a base para a alfabetização inicial de crianças em idade pré-escolar. Para tanto, coletaram-se dados de uma experiência observacional ocorrida no ano 2010.

Na ocasião, as crianças eram levadas ao laboratório de informática uma vez por semana durante quarenta minutos. Esse tempo era destinado ao desenvolvimento de atividades com *softwares* educacionais. Essas atividades variavam em função da classificação do *software* que era utilizado e também do objetivo didático proposto pela educadora. Na descrição da experiência, que se desenrola no texto abaixo, elencamos os tipos de *softwares* que utilizamos e as características didáticas de cada um.

i) Exploração de *softwares* fechados

De acordo com Weiss & Cruz (2001), os *softwares* fechados são programas que oferecem atividades pré-definidas. A exploração é retida às atividades de estímulo que são apresentadas pelo *software*. As ações são previamente estabelecidas e as crianças, aos poucos, se familiarizam com o programa e o computador. Na primeira fase da experiência, utilizamos os *softwares* da coleção "Coelho Sabido"¹, conforme imagem da figura1.

1 São *softwares* licenciados pela empresa "The Learning Company".



Figura 1 – Tela do software *Coelho Sabido Maternal*

Nesta etapa, as atividades são muito repetitivas, mas, por respeito ao desenvolvimento natural da criança, isso não é ruim, pois a criança encontra prazer nesse processo repetitivo.

Percebemos que, em geral, as crianças que mostram mais dificuldade são aquelas que têm pouco contato com a máquina, entretanto, é válido lembrar que esse recurso é muito motivador para elas e, rapidamente, as dificuldades são superadas pela vontade de “brincar no computador”.

Ainda de acordo com Weiss & Cruz (*Ibidem*), do ponto de vista pedagógico, não são os melhores tipos de *software* para a estimulação da criatividade e da participação ativa da criança, mas, por outro lado, no caso da educação infantil, contribuem em vários aspectos. Por meio deles, é possível estimular o raciocínio lógico, coordenação motora, estímulos visuais, auditivos, memória auditiva, visual e sequencial.

Observamos que esses *softwares* preparam a criança para a fase posterior, o uso do *software* “aberto”, quando será mais exigida a assimilação de habilidades cognitivas que, de fato, serão a base para a alfabetização inicial. “O contato com imagens, sons, animação contribui para ampliar o conceito de letramento alfabético, que era trabalhado principalmente com o uso de lápis e papel” (Valente, 2008). Assim, não se trata de substituir a utilização dos meios tradicionais como prática pedagógica na aquisição de leitura e escrita. Mas sim, de ampliar o universo de leituras do mundo, no qual a criança está inserida.

ii) Exploração de *softwares* abertos

Nesses programas, a participação da criança é ampla e ativa, além de estimular a criatividade e a imaginação. No uso de um *software* aberto, a criança consegue escolher qual ferramenta usará, não sendo conduzida a realizar uma atividade pré-definida. Nesse caso, o trabalho volta-se para o estímulo à autonomia e criatividade. Portanto, o computador se torna um instrumento catalisador de habilidades cognitivas que a criança desenvolve, enquanto utiliza a máquina. Nessa experiência, temos utilizado o *software* livre *Tux Paint*, conforme podemos ver na figura 2:



Figura 2 – *Software TuxPaint* (tela principal)

Tux Paint é um programa recheado de recursos gráficos e sonoros, muito estimulante para as crianças. Dispõe de uma variedade enorme de ícones em formas geométricas, representativos de objetos reais ou imaginários.

As crianças começaram realizando atividades livres, assim, tiveram oportunidade de conhecer o *software* e suas ferramentas. Posteriormente, elas foram direcionadas às atividades específicas. Percebemos que as ferramentas que mais utilizavam eram justamente aquelas que se assemelham aos materiais concretos: lápis, pincel, *spray*, borracha e paleta de cores. Isso, naturalmente, se deve ao fato de estarem na fase do pensamento simbólico e, conforme vão explorando o *software*, o simbólico passa a dar espaço ao abstrato e vêm à tona outras características das ferramentas, ou seja, surgem as descobertas.

Para que a criança possa se desenvolver também em aspectos sociais e

emocionais, é importante centrar a autonomia e a cooperação como preocupações correlacionadas às habilidades cognitivas. Conforme ressaltam as autoras Weiss & Cruz (2001), o ambiente da sala de informática deve estimular o comportamento cooperativo e colaborativo entre as crianças. Essas questões estão muito ligadas à postura do profissional que direciona o trabalho diante do computador. A ideia é levá-las a criar o hábito de realizar tarefas em duplas ou grupos para que se auxiliem. Aquele que pensa ser vantajoso que a turma tenha um computador para cada aluno, está enganado. Sobre essa questão, Weiss & Cruz (*ibidem*) colocam alguns pontos interessantes: a formação de grupos não significa indivíduos sentados juntos e a atuação do educador deve ser de respeito ao tempo de cada um e manejo de sala. No caso particular da educação infantil, é essencial promover a socialização das crianças.

As mesmas autoras ainda apontam para a importância do profissional se habituar a observar muito a forma como as crianças interagem. Ficar atento ao modo como elas se posicionam com diferentes parceiros e evitar que criem situações como: “deixa que eu clique, você só fala”.

Devido ao enfoque dessa discussão ser a construção de habilidades cognitivas, é importante colocar em prática essas ideias em todos os ambientes educativos, não somente na sala de informática. Observamos em nossa prática que existem crianças que conseguem trabalhar em pares de forma muito harmônica e segura. Conforme a convivência, elas mesmas vão criando as próprias regras para administrar as tarefas e as brincadeiras no computador.

iii) Exploração de jogos educativos

Os jogos educativos podem ser direcionados como uma estratégia didática para trabalhar diversos aspectos da cognição e também como uma forma de entretenimento. Porém, devem ser aplicados com cautela e direcionamento, uma vez que é tendência as crianças pensarem que o computador é utilizado somente para “jogar”. Contudo, entendemos que é também papel da escola orientar o uso pedagógico dos jogos.

Os jogos devem ser bem dosados na escola, assim como em outros espaços. Conforme Weiss & Cruz (2001) é um erro pensar que os jogos,

sozinhos, promovem a melhora do desempenho das crianças nas atividades pedagógicas, ou que motivarão para a superação das dificuldades escolares. Quando elas só querem jogar, é porque não vivenciaram situações de aprendizagem que utilizassem o computador de forma lúdica e educativa. Por isso, o uso dessas tecnologias deve vir ancorado no bom planejamento, com objetivos claros e metodologia articulada entre atividades realizadas na sala de informática e em outros espaços da escola.

No caso da educação infantil, é indicado utilizar jogos educativos que desenvolvam aspectos tais como: percepção, atenção/concentração, discriminação visual e auditiva, coordenação motora fina, tomada de decisões, correspondência de idéias, abstração entre outros. Nesse sentido, a escolha de jogos de boa qualidade e que desafiem a criança de maneira lúdica deve fazer parte do planejamento didático dos educadores.

Não faz sentido utilizar os jogos educativos somente como passatempo, atividades que não se refletem em aprendizagem. É preciso que o educador traga em seu planejamento pedagógico a proposta de jogos e programas interativos que dialoguem com os conteúdos didáticos explorados na pré-escola.

Avaliação dos resultados

Por meio dessa experiência, percebemos que, as crianças que têm contato com tecnologias computacionais, ficam expostas a uma gama enorme de estímulos. Assim, as habilidades cognitivas que são a base para a alfabetização inicial são exploradas. Utilizando o teclado e o *mouse* elas desenham, criam, descobrem letras e passam a perceber até as diferenças entre as letras maiúsculas e minúsculas.

Ainda, é importante ressaltar que a linguagem tecnológica fez diferença no estímulo da criatividade e no interesse pela tarefa de identificação de letras no teclado para que elas conseguissem digitar o próprio nome. Nessa perspectiva, analisamos que não é preciso aprender ler e escrever em meios tradicionais para depois ter acesso ao computador.

Considerações Finais

Não existem conclusões que deem conta de finalizar esse trabalho, porém, existem considerações acerca das experiências que temos vivido:

- é papel da escola permitir que a criança interaja com os mais diversos elementos de suporte da linguagem, nesse sentido, deve fazer parte da rotina diária da pré-escola o uso de computadores e *softwares*;
- as tecnologias podem ser aplicadas ao contexto da educação infantil e, se mostram aliadas na construção de habilidades cognitivas para a aquisição da alfabetização de crianças em idade pré-escolar. No entanto, é imprescindível que essa máquina seja direcionada como uma ferramenta para a ampliação dos saberes;
- para um trabalho bem sucedido, é preciso comprometimento pedagógico por parte da instituição educativa e de seus professores. Assim, um bom planejamento requer o uso sistematizado dessas tecnologias, além do conhecimento dos *softwares* que serão utilizados; portanto, é preciso que a equipe pedagógica explore e conheça os limites e potencialidades de cada um.

Referências

GATTI, B.A. **Habilidades Cognitivas e Competências Sociais**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183655por.pdf>. Data de acesso: 06/02/2011.

LISBOA, Patrícia. **Informática na educação infantil: uma experiência não CEI** Professor Millo Carli Mantovani. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoesanteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_3462.pdf. Data de Acesso: 25/10/2011.

OLIVEIRA, Vera B.; FISCHER, M. C. A Microinformática como instrumento da construção simbólica. IN: OLIVEIRA, Vera B. (org.) **Informática em Psicopedagogia**. São Paulo: Editora SENAC, 1996.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita**. Petrópolis, RJ: Vozes, 13ª Ed., 2008.

TEBEROSKY, Ana. **Alfabetização e tecnologia da informação e da comunicação (TIC)**. IN: TEBEROSKY, A. & GALLART, M. S. (et al) Contextos de Alfabetização Inicial. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VALENTE, José A. **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: NIED, 1999.

_____. **A Inclusão das Tecnologias Digitais na Educação Infantil**. Revista Pátio – Educação Infantil. São Paulo, Ano VI, Nº 18, Nov. 2008/Fev. 2009, pg. 29-32.

WEISS, Alba M. L.; CRUZ, Mara L. R. M. **A informática e os problemas escolares de aprendizagem**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 3ª ed., 2001.

Enviado em 16 de fevereiro de 2012

Aprovado em 28 de maio de 2013

LINGUAGEM EM AÇÃO: DA ESCUTA AOS GÊNEROS DISCURSIVOS NA SALA DE AULA

Kelly Cristina de Oliveira Souza*

profe.kellysouza@gmail.com

* Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação PPGEdu - UFRGS

Apresentação

Este relato diz de uma experiência docente na qual eu, como professora estagiária¹ do curso de Pedagogia, encontrei, através das diversas atividades de linguagem, novas possibilidades para a aprendizagem dos alunos. Trago para discussão a dimensão pedagógica dos *Gêneros Discursivos* (BAKHTIN, 2010), partindo da constatação de que houve uma variada utilização desses gêneros – orais e escritos – na minha sala de aula. E analiso, em especial, as atividades com o gênero discursivo *teatralização*, as quais reverberaram em aprendizagem significativa para os alunos. Também pontuo a importância de uma *escuta ética*, tanto da professora quanto das crianças dentro da sala de aula.

Assim, sugiro que as atividades de linguagem na escola, não podem se restringir à leitura e escrita de textos, mas, devem abarcar a exploração de diversas formas de atuar discursivamente nas diferentes esferas sociais.

Contextualizando a experiência...

A experiência docente aconteceu em uma escola² pública, localizada em um bairro, que possui característica comercial, na cidade de Porto Alegre. A

¹ Relato de uma experiência de estágio supervisionado, ocorrido no 7º semestre do Curso de Pedagogia da UFRGS, sob orientação da Professora Doutora Maria Isabel Dalla Zen.

² Por questões éticas o nome da escola e dos alunos estará em anonimato.

escola estadual atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos.

A turma de 4º ano do Ensino Fundamental era composta por 24 crianças com idade entre 8 e 11 anos, em sua maioria, de classe média, moradoras do mesmo bairro da escola ou de bairros próximos.

Nas aulas, como crianças, portanto, movimentavam-se, não eram quietas, sempre havia comentários, risadas e brincadeiras entre elas, características que me deixavam apreensiva ao pensar o planejamento, pois imaginava que nele deveriam constar, predominantemente, atividades que as “tranquilizassem”, “acalmassem”, “silenciassem” o ruído exagerado. Entretanto, no decorrer do estágio, pude perceber que não precisava ser exatamente assim. Pois, para que as aulas fossem produtivas e significativas para aquelas crianças, meu planejamento precisava conter atividades que desenvolvessem realmente suas habilidades e criatividade e não somente tarefas por meio das quais eu pudesse melhor “controlar” a turma.

Faço esses apontamentos, porque percebo que foi a partir de uma *escuta ética*, que como professora fiz da minha sala de aula, que pude realizar efetivamente o meu trabalho docente. Pois, ao trabalhar na perspectiva do dialogismo de Bakhtin (1993), pensamos o sujeito como o *sujeito da linguagem*, que tem sua existência na relação com o outro, assim, o nosso agir deve ser sempre em relação ao outro, ou seja, um *ato ético* ou ato responsável.

Nesse sentido, percebia que a aprendizagem daquelas crianças também dependia do meu agir, do meu *ato ético de escuta* da voz do aluno, ao invés de querer simplesmente o seu silêncio; assim, tomou um novo sentido para mim, prestar atenção nas contribuições cotidianas daquelas crianças, bem como, ter um currículo flexível para que seus questionamentos, dúvidas e interesses fossem contemplados dentro do currículo escolar, dentro do meu planejamento. Desse modo, penso que o planejamento, atrelado a uma escuta ética, é uma ferramenta essencial para um bom desenvolvimento dos projetos de aprendizagem na sala de aula, mas o/a professor/a, ao pensá-lo, deve procurar vê-lo como um problema, algo que ainda não está pronto, aberto à escuta: será no decorrer das aulas e na interação com as crianças

que o planejamento irá ganhar mais concretude; por isso, ao iniciar um trabalho, temos que ter a visão de que se saímos a navegar, poderemos chegar a lugares não planejados *a priori*, como nos apresenta Villela Pereira (1995 *apud* Junqueira Filho, 2006, p. 23):

Logo, de certa forma, temos o caminho de entrada, mas não sabemos como vai terminar (se é que vai terminar). O começo é dado justamente pelo projeto. Entretanto, a surpresa devida ao como as coisas vão se arranjar é inevitável. Neste caso, a abertura e a perplexidade são traços definitivos desta prática.

E foi assim que, durante o estágio, ofereci aos alunos propostas bastante diversificadas, para que os mesmos pudessem ter contato com diversas formas de aprendizagem. Busquei, também, equilibrar essas propostas, entremeando algumas mais complexas em termos de organização (as que exigem voz, movimentação, cooperação, utilização de materiais concretos) com outras mais tranquilizadoras (que implicam uma escuta da parte deles ou a resolução de algo conhecido).

Assim, este estudo nasceu de uma experiência singular de uma professora que busca articular os conceitos linguísticos do dialogismo, do ato ético, dos gêneros discursivos aos cheiros, aos movimentos, às perguntas, às vozes das crianças.

A proposta dos gêneros discursivos atrelada a uma escuta ética

Sabendo que o ser humano se relaciona com o mundo através da linguagem, como nos mostra o filósofo russo Bakhtin (2010, p. 279), quando diz que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Em Especial, na esfera “escola”, as relações dialógicas são demasiadamente necessárias.

Assim, uma escuta atenta faz parte da interação dialógica na qual um enunciado só pode ser completamente compreendido dentro de uma interação verbal real, socialmente delimitada; cada época e grupo social onde são produzidos os enunciados terão formas específicas de discurso, criarão gêneros específicos para a interação dialógica, ou seja, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de

enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2010, p. 262, grifos do autor).

Busco, então, destacar o trabalho com gêneros discursivos como um instrumento possível de transformação dos conhecimentos linguísticos no espaço escolar.

Segundo Bakhtin (2010, p.302)

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, [...], ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações.

Bakhtin (2010) reúne os gêneros discursivos em dois grupos: os gêneros primários, ligados às relações cotidianas (conversa cotidiana, linguagem familiar) e os secundários, os mais complexos (teatro, romance).

Na variedade de atividades de linguagem que caracterizou a experiência, os alunos puderam ler e produzir diversos tipos de textos como diálogos, descrição, biografia, quadrinhas populares, crônicas, histórias em quadrinho, músicas, trava-línguas; enfim, houve grande variedade de gêneros discursivos circulando durante as aulas. Reafirmo a importância de as crianças terem contato com todos eles.

Um gênero em ação...

O teórico Jean Piaget dedicou uma de suas obras para classificar e nomear as fases do simbólico no desenvolvimento da criança. Segundo Piaget (1971), os jogos de exercícios são os primeiros a aparecer, são simples funcionamento do prazer da criança em executar um novo poder recém-adquirido, como o descer e o subir de um degrau várias vezes e se divertir com isso. No jogo simbólico, quando a criança brinca de bonecas reproduzindo cenas da vida real, podemos dizer que a imaginação infantil está no seu máximo, o brincar tem como conteúdo a própria vida da criança,

ele produz e prolonga a vida real. O autor também afirma que muitos jogos desempenham a função compensatória; pelo jogo a criança não faz apenas cópia da vida real, mas corrige, manifesta emoções, satisfaz desejos e elimina conflitos. Como, também, o jogo coletivo resulta num progresso para a socialização infantil, quebrando o egocentrismo que geralmente é encontrado nessa fase do desenvolvimento do sujeito.

Com essa breve contextualização, embasada nos estudos piagetianos, procuro evidenciar o quão relevante são as práticas simbólicas no desenvolvimento humano. Acredito, portanto, que se deve a essa relevância o fato de a teatralização ou jogo simbólico fazerem parte da nossa história como aponta Carvalho (2005, p. 149), que se refere ao teatro como “uma linguagem ancestral. Que acompanha a história da humanidade, estando presente nas manifestações de cunho sagrado e ritualístico desde a pré-história”. Sendo essa linguagem, ancestral e apreciada pela sociedade historicamente, por que a vemos circulando tão pouco nas nossas escolas? Talvez por ser uma atividade através da qual os alunos possam ser mais ativos e falantes, atuando como protagonistas de suas ações, movimentando-se, produzindo ruídos, quem sabe, borrando um pouco as fronteiras da autoridade em uma sala de aula. Ou até mesmo pela própria insegurança da professora em trabalhar um gênero discursivo que ela não domina.

E é exatamente por eu não “dominar” o gênero discursivo teatro que nomeio as atividades que ocorreram em minha sala de aula de teatralização, pois não tinha a formação adequada e nem a intenção de formar atores, ensinando teatro ao grupo. Os exercícios realizados tinham, sim, o objetivo de uma vivência, por parte dos alunos, no que se refere a experiências socioculturais (no caso, a representação da plateia e de diversos personagens). No jogo da teatralização, poderiam experimentar simbolicamente as implicações de situações cotidianas, como a postura adequada em um cinema ou em um show, experimentando, também, maneiras diferentes de escutar a professora e suas colocações.

Abrindo as cortinas, descobrindo os personagens!

A ideia de realização dessa atividade surgiu em uma orientação de estágio. Falávamos sobre a importância de vivenciarmos, simbolicamente, situações cotidianas, ou seja, aprendemos quando representamos. Assim, coloquei no quadro, primeiramente, a palavra *PLATEIA* e conversei com a turma sobre o que era uma plateia. Logo um aluno buscou o seu significado no dicionário: “espectadores de teatro, cinema, espetáculos...”. Falei sobre as diferentes plateias que conhecemos e propus que fizéssemos a encenação de algumas; por exemplo, eu indicaria o local onde a plateia estaria e o comportamento dos espectadores deveria ser coerente com esse ambiente.

- Vamos fingir que estamos em um cinema – disse eu.

- Mas cadê o filme, professora?

- Está ali! – aponte para o quadro negro - Não está vendo esta tela enorme?!

Eles sorriram e ficaram quietos; logo comecei a fingir que comia pipoca. Quando olhei discretamente, vi que estavam todos também simulando um balde de pipocas no colo... Assim, o jogo da teatralização iniciava-se. Continuei apontando contextos. Exclamei:

- Filme de terror!

Os alunos começaram a tremer e a roer unhas.

- Comédia! – gritei.

Soltaram gargalhadas! E assim se seguiu: romance, suspense...

Após, disse que estaríamos em um estádio de futebol; imediatamente, começaram a gritar nomes de times e a cantar seus hinos. Rapidamente, para tentar conter aqueles torcedores fanáticos, disse:

- Velório!

Alguns se deitaram no chão tais como mortos; formaram-se, então, pequenas rodinhas em volta deles e a choradeira simulada foi imensa. Disse, então, que estávamos no show de Roberto Carlos e me deparei com uma plateia nem um pouco comportada; acho que, se fosse real, o próprio cantor não faria mais apresentações a esse público. Essas manifestações “entusiasmadas” não seriam, segundo Piaget (1971), a expressão viva das emoções desencadeadas?

Ao final da atividade, conversei um pouco com a turma, tentando sistematizar algo de importante para eles, explicando que, em cada lugar, temos que ter diferentes comportamentos: às vezes mais atentos, discretos, silenciosos; outras vezes mais explosivos, descontraídos. Ou seja, a plateia precisa, realmente, comportar-se adequadamente à ocasião em questão. Do mesmo modo, a sala de aula não deixa de ser uma plateia que precisa conseguir ouvir e estar em sintonia com a situação vivenciada. Carneiro Neto (2003 *apud* Ferreira, 2006, p. 33) refere-se a essa situação:

Quem foi que disse que, para estar interagindo com o espetáculo, uma criança tem que berrar, sapatear, gritar? O profundo silêncio de uma plateia, muitas vezes, é a maior prova da interação, da comunicação com o espetáculo.

O espetáculo que transcorre na sala de aula pode exigir diversas posturas de sua plateia: durante um jogo, por exemplo, poderá haver uma participação mais ativa; já em uma atividade de leitura individual é necessário silêncio, e assim por diante, de acordo com a especificidade dos nossos objetivos. Lembro que tais objetivos devem ser compartilhados, na medida do possível, com os alunos.

Portanto, aos poucos, fui tentando fazer com que essa turma ficasse mais centrada, sem perder a identidade questionadora e participativa, mas que pudesse também estar em posição de *escuta*, quando necessário. Os alunos demonstraram gostar muito da atividade, acharam-na diferente e divertida e, certamente, foi um momento em que puderam vivenciar, dentro da sala de aula, diferentes personagens, expressando seus desejos de brincar, de interagir, podendo compreender, em alguma medida, como se estruturam algumas atividades nas diferentes esferas sociais. Mas algo bem importante, nesse caso, foi o trabalho de construção da organização do grupo, de acordo com o contexto, através da simbolização: brincar de plateia.

Após alguns dias do início da proposta de “educar a plateia”, sugeri que fizessem a encenação de um texto que estávamos trabalhando em aula. Alguns alunos se ofereceram como atores. Aproveitei a oportunidade para explicar que estávamos em um teatro e que plateia de teatro, muitas vezes,

precisa ser discreta. Nesse dia a plateia se comportou razoavelmente bem, os atores souberam improvisar alguns personagens: surgiram o iluminador, o cinegrafista e o diretor para o trabalho de encenação.

Em outra oportunidade de teatralizar um texto, surgiram novos elementos para a apresentação: o iluminador, o diretor, o cinegrafista e o auxiliar de palco, encarregado de abrir cortinas, que fez das próprias cortinas da sala de aula as cortinas do espetáculo. Na cena, um dos personagens pintava um muro. O aluno que o representou utilizou o quadro e o giz para pintar. A plateia, meu foco principal, ainda se apresentava meio alvoroçada, mas percebi que estavam começando a aprender um pouco mais sobre a postura de audiência. Essas recriações citadas, tal como a do improviso das cortinas, entre outras, como a simulação da troca de uma lâmpada da iluminação, provocaram o surgimento de mais personagens, a indicação de seus nomes, as soluções rápidas para dar conta de apresentar o espetáculo à plateia presente. Assim, exercitávamos a produção de textos orais com base no texto escrito, a utilização de um vocabulário diversificado (o uso de variações linguísticas), a montagem de cenário, bem como outras facetas do ritual da representação e da experiência de ser o público do evento. Nesse sentido, Machado (2005, p. 165) comenta:

Esse é o ponto de vista dos gêneros discursivos pensados numa escala comunicacional que se estende para além da interação verbal do dito e abarca o não dito da enunciação concreta sócio e culturalmente configurada.

Portanto, foi relevante também nessa atividade a *performance* vocal e gestual, bem como as situações de interação entre a turma. Durante a apresentação, eu acompanhava os alunos em suas exposições, estimulava-os a aumentar o tom de voz, a olhar para a suposta plateia (interagir com o “público”).

Considerações finais

Ao retomar a atividade nesta análise, percebo que tal situação de comunicação ainda não aconteceu de forma plena, sem uma preocupação maior, de minha parte, em sistematizar com as crianças as características dos gêneros envolvidos, assim como uma reflexão sobre essas situações de uso da linguagem, repercussão, entre outros aspectos. Mas percebo que a situação real de comunicação ficou mais próxima do exercício proposto. Acredito na produtividade do trabalho com diferentes gêneros, mais escolarizados ou não, dentro de uma sala de aula, sobretudo se a situação social de comunicação for requerida, como no caso da relatada anteriormente, podendo estar associados diferentes gêneros, ou pelo menos alguns dos seus traços.

Quanto à questão da *escuta ética*, percebi que a partir da minha postura atenta para o que pulsava na minha sala de aula, para os interesses dos meus alunos, houve uma reverberação no comportamento dos alunos, ou seja, eles também puderam experienciar uma escuta das colocações da professora e de seus colegas. Dessa maneira, acredito que, quando tratarmos a escuta como ato, ela diz de um comprometer-se responsivamente com os outros sujeitos. Assim, evidencio que, a partir dessa experiência, é possível destacar, na turma em questão, mudanças em relação a um maior comprometimento das crianças com as atividades, com os colegas, com a professora e com a escola.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993. (tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico).

CARVALHO, Rodrigo Saballa; FERREIRA, Tais. Cenas de infâncias pós-modernas: articulando múltiplas linguagens na constituição das crianças na contemporaneidade. In: *Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores*. MOLL, Jaqueline (Org.). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MACHADO, Irene. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

Enviado em 06 de novembro de 2011

Aprovado em 29 de abril de 2013

O PAPEL DA ESCRITA DE MEMÓRIAS SOBRE A TRAJETÓRIA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Paloma Rezende de Oliveira*
mmortissa@yahoo.com

*Cursando doutorado em Ciências Humanas - Educação, na área de concentração: Educação Brasileira, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Mestre em Educação, área de concentração: gestão, políticas públicas e avaliação educacional, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Licenciatura e Bacharelado em Pedagogia, pela UFJF/MG.

Apresentação

Este trabalho trata da experiência de escrita de memórias sobre a trajetória escolar por alunos de graduação, durante as disciplinas lecionadas para os cursos de Licenciatura em História e Pedagogia, nos anos de 2010 e 2011, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Esta proposta teve como objetivo inicial levar os graduandos a refletirem sobre a concepção que tinham de educação, ensino e professor, bem como sobre os possíveis motivos que os levaram à escolha da profissão.

Considerou-se, durante essas reflexões, as noções de Ricoeur (2007) acerca de "lembança e imagem", "memória artificial e natural", "memória pessoal e coletiva", "testemunhos e esquecimento". Também foram propostos, durante o desenvolvimento da disciplina, textos que abordavam as temáticas que apareceram com maior frequência nas trajetórias dos alunos, tais como: influência de pais e professores na escolha profissional, qualidade do ensino público e privado, relação professor/aluno, avaliação da aprendizagem e valorização do professor, formação profissional e (des)continuidade do ensino. A experiência possibilitou que alunos e professora estabelecessem uma relação entre passado e presente, no movimento da compreensão de um para o outro, como sugere Ricoeur (2007).

Para fins de realização deste relato, foram selecionados e analisados 16 memoriais de alunos do 3º período de graduação em História, matriculados na disciplina Seminário em Ciências Sociais Aplicadas à Educação, sendo que o mesmo trabalho reflexivo foi realizado em uma turma do 1º período de Pedagogia, durante a disciplina: Sociologia da Educação, no semestre seguinte, em 2011. Ambas as disciplinas lecionadas na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Procurou-se, no semestre, realizar a produção de um texto escrito, logo no primeiro dia de aula, sobre a trajetória escolar e possíveis motivos que levaram os graduandos à escolha do curso de História, sendo este o primeiro contato do professor com os alunos que acabavam de ingressar no ensino superior.

A proposta inicial foi construir o planejamento da disciplina Seminário em Ciências Sociais Aplicadas à Educação, a partir das recordações das experiências individuais/coletivas trazidas pelos estudantes para a construção de suas narrativas, que acreditamos encarnar as tonalidades sociais, históricas, culturais e afetivas.

Na tentativa de valorizar a subjetividade, os sentimentos e a experiência humana, o uso das narrativas apresentaram outras possibilidades, na medida em que apontam as mais sutis e camufladas relações de dominação, estabelecidas, muitas vezes, a partir do próprio processo social de construção de memória(s) em torno da carreira docente e do papel do professor, da escola e da educação, desvelando memórias, experiências e vivências ocultadas e silenciadas, como constatado por Thompson (apud ARAÚJO E SANTOS, 2007).

Buscou-se, então, uma reflexão em torno desses relatos, utilizando não apenas seu conteúdo, mas também textos, artigos e livros de autores diversos, que auxiliassem nesse percurso, dentre eles, podemos citar, além das obras de Anísio Teixeira, "Educação é um direito" e "Educação não é Privilégio", as obras de autores como Durkheim, "Sociologia e Educação"; Dewey, "Democracia e Educação"; Foucault, "Vigiar e Punir"; Bourdieu, "Escritos de educação"; Canclini, "Consumidores e cidadãos"; Zygmunt Bauman, "Modernidade Líquida" e Vahl, "A privatização do ensino superior no Brasil". Foram utilizados ainda, documentos como: "Manifesto dos Pioneiros", de 1932 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, atualizada em 2002.

Durante o planejamento da disciplina e das discussões em sala, buscou-se dar atenção às relações de partilha cultural, no seio do grupo em questão, e considerar os três níveis em que opera a ideologia¹ nas memórias, nas reflexões sobre os temas que apareceram com maior recorrência nas narrativas, quais

¹ Segundo Ricoeur (2007, p.195), são: "a distorção da realidade, a legitimação do sistema de poder e a integração do mundo comum por meio de sistemas simbólicos imanentes à ação".

sejam: influência de pais e professores na escolha profissional, qualidade do ensino público e privado, relação professor/aluno, avaliação da aprendizagem e valorização do professor, formação profissional e (des)continuidade do ensino.

Ao final do curso, foi solicitado aos alunos, então já familiarizados com o professor e com os referenciais teóricos discutidos, que trouxessem novas reflexões sobre suas memórias escritas no início do curso, tanto em relação aos aspectos pessoais, quanto aos profissionais.

Revisão da literatura

O foco das reflexões acerca dos relatos escritos pelos alunos centrou-se no processo de significação, criado nas interações propiciadas nas aulas e com os próprios escritos. Neste processo, afirma Montiner:

O significado antigo não é substituído pelo novo, mas cria-se um processo de negociação de significados num espaço de interação comunicativa, no qual há o encontro entre diferentes perspectivas culturais num processo de crescimento mútuo. As interações discursivas são, portanto, consideradas como constituintes do processo de construção de significados. (apud QUADROS ET AL, 2008)

Essas interações, por sua vez, apontam a importância dos papéis das lembranças que temos enquanto membros de um grupo, exigindo de nós um deslocamento de ponto de vista do qual somos eminentemente capazes.

Como destaca Ricoeur (2007):

Temos, assim, acesso a acontecimentos reconstruídos para nós por outros que não nós. Portanto, é por seu lugar num conjunto que os outros se definem. A sala de aula é, nesse aspecto, um lugar privilegiado de deslocamento de pontos de vista da memória. De modo geral, todo grupo atribui lugares. É desses que se guarda ou se forma memória. (RICOEUR, 2007, p.131)

A (re)escrita dessas memórias propicia um contexto de produção que instiga cada futuro professor em formação a re(vi)ver seu percurso. Re(vi)ver a trajetória escolar e refletir sobre a escolha de sua profissão consolidam-se numa experiência importante para (re)significar algumas experiências escolares e (re)pensar as aprendizagens e suas condições de produção (QUADROS ET AL, 2008).

Sem desconsiderar as semelhanças em relação às crenças, oportunidades e (des)incentivos recebidos pelos alunos, buscou-se ficar atento às manipulações, que segundo Ricoeur (2007, p.95) devem-se a um fator “multiforme e inquietante que se intercala entre a reivindicação de identidade e as expressões públicas de memória”. As discussões em sala de aula se deram sempre no sentido de descortinar as possíveis formas, em que a ideologia opera, presentes nas experiências individuais/sociais demonstradas nos escritos.

Silva (2010) estabelece três traços do funcionamento discursivo do gênero memorial, a saber: a finalidade comunicativa, o conteúdo temático e a postura/perspectiva que o aluno assume no curso da escrita de suas memórias, em relação aos objetos narrados. Foi a esse último aspecto que buscamos dar ênfase durante a leitura dos textos produzidos, importando também focar a figura do narrador no processo narrativo:

No fio de sua narração e, portanto, na configuração da narrativa, dá-se a emergência de um narrador, o qual narra, sob um dado ponto de vista, as suas experiências acadêmicas e profissionais. Instala-se aí um jogo enunciativo e estético, como diz Bakhtin, em que eu me torno um outro da minha própria história. (Apud SILVA, 2010, p.602)

Sobre a memória individual, Ricoeur (2007) afirma que esta é um ponto de vista sobre a memória coletiva e que esse ponto de vista muda segundo o lugar que nele o sujeito ocupa e que, por sua vez, esse lugar muda segundo as relações que ele estabelece com outros meios.

Para ele, as narrativas são tidas como espaço em que uma identidade se afigura não apenas como uma identidade pessoal,² mas, principalmente, como identidade narrativa. Essas podem dar ao sujeito não apenas a oportunidade de pensar sobre si, mas também de contar sobre si. Na experiência da narração lembra-se, logo, declara-se que se viu, fez ou adquiriu algo, esse fazer memória “inscreve-se numa rede de exploração prática do mundo, de iniciativa corporal e mental que faz de nós sujeitos atuantes”. (RICOEUR, 2007, p.134)

² Um trabalho que discute a identidade pessoal é o de NASCIMENTO, Cláudio Reichert do. (2009). Em sua dissertação, intitulada: “Identidade pessoal em Paul Ricoeur”, a discussão dá-se sob os modos de permanência no tempo da pessoa e como eles são configurados pela narrativa, que conta a história de uma vida.

E é nesse momento que a mediação do professor/pesquisador é importante, no sentido de mostrar: “que por trás do trabalho de cada professor, em qualquer sala de aula do mundo, estão séculos de reflexões sobre o ofício de educar.” (SILVA, 2010, p.620)

Análise

Durante a leitura dos dezesseis relatos escritos pelos alunos do 3º período do curso de Licenciatura em História, na disciplina Seminário em Ciências Sociais Aplicadas à Educação, no ano de 2010, sobre suas trajetórias escolares, as reflexões nos remeteram às noções de Paul Ricoeur(2007) expressas em sua obra: “A memória, a história, o esquecimento”, acerca das noções de lembrança e imagem, memória artificial e natural, memória pessoal e coletiva, testemunhos e esquecimento, surgindo a necessidade de explorar um pouco mais essas noções.

A primeira noção a que demos ênfase foi a da relação entre lembrança e imagem. Segundo o autor, deve-se considerar que existe uma diferença essencial entre essas duas teses, uma vez que ao se recordar da vida passada, não se está imaginando. Não se pode ignorar, contudo, as ciladas que o imaginário pode armar para a memória, constituindo a perda de confiabilidade para a memória.

Além disso, Santos e Araújo (2007) reiteram, em uma abordagem ainda que psicológica, que a memória não obedece apenas à razão, porque também está relacionada, por um lado, às tradições herdadas, que fazem parte de nossas identidades e que não respondem a nosso controle, e, por outro, aos sentimentos profundos, como amor, ódio, humilhação, dor e ressentimento, que surgem independentemente de nossas vontades. A seguinte citação, retirada de um dos relatos reescritos ao final do curso por uma aluna, expressa bem estas questões:

(...) No meio do ano, ocorreu um fato desagradável do curso, citado mais detalhadamente no outro memorial, que destruiu as perspectivas da verdadeira função de professores que é formar e corrigir os alunos. Não cita novamente tudo isso, pois ela enterrou os cinco alunos da sala, fazendo de um modo que eles nunca

existiram, para poder caminhar em paz e por estar cansada de chorar, sofrer, por causa de pessoas desumanas. Ela só não desistiu, pois desfrutou de opiniões de pessoas humanas e pela ajuda de seus familiares, principalmente de sua mãe e irmã, e de seus amigos e professores. Aceitando a sua situação de ser a diferente e a diferenciada, e aprendeu os motivos de ser excluída por todos na sala de aula. (J³, 3^o período de História, UFJF, 2010)

Este trecho nos chama a atenção por dois motivos: apesar de a narradora afirmar ter citado no primeiro memorial o fato que a deixa perplexa, isto não ocorre, e ainda, a forma como a escrita se deu. Ao narrar em terceira pessoa, ainda que a aluna tenha argumentado em seus escritos que o fez “para facilitar as suas lembranças”, tal postura nos indica a busca de afastamento de si, ou seja, a negação de sua identidade, que nos dá indícios de outras questões acerca da responsabilidade de pensar sobre si. Essa suposição deve-se ao fato de que o fato desagradável, não explicitado no relato, se referia ao preconceito de alguns colegas em relação a ela, por ter entrado na Faculdade por meio das cotas para negros.

A identidade, num nível formal, permanece uma relação de comparação que tem como contraponto a diversidade, a diferença. Como se percebeu nos trechos apresentados, ao escrever, os alunos buscaram encontrar um sentido em sua trajetória. A necessidade de sua síntese acarretou omissões, seleção de acontecimentos a serem relatados e desequilíbrio, na medida em que alguns relatos foram narrados de forma mais extensa do que outros.

Essas operações, “o autor só é capaz de fazer, na medida em que se orienta pela busca de uma significação: busca esta que lhe dirá quais acontecimentos ou reflexões devem ser omitidos e quais (e como) devem ser narrados.” (ALBERTI, 1991, p.78),

A memória artificial e natural é outra noção que se precisa ter, a fim de se evitarem os riscos de uma memória exercitada, artificial, que, segundo Ricoeur (2007), “explora metodicamente os recursos da operação de memorização que queremos distinguir cuidadosamente, a partir do plano da memória natural, da rememoração, no sentido limitado da evocação de fatos singulares, de acontecimentos.” (RICOEUR, 2007, p.72)

³ A fim de garantir o anonimato dos alunos, pois expõem aspectos particulares em seus memoriais, optei por ocultar seus nomes.

De acordo com Ricoeur, a memorização "(...) como uma forma de memória-hábito, em que as ideias estão vinculadas a imagens e os tempos sejam armazenados em lugares (...)" (RICOEUR, 2007, p.75-76)

A proposta da disciplina foi priorizar a rememoração no ato de (re)escrita das próprias memórias, em detrimento da memorização, que muitas vezes permeia as práticas de ensino. Tal intencionalidade foi expressa nas narrativas dos alunos, como expressa a seguinte citação:

No começo desse período, quando foi sugerida a ideia de fazer um outro memorial no fim do período, pensei: 'para que fazer outro memorial'? As experiências que vivi ainda são as mesmas, nada vai mudar'. Realmente as coisas que vivi são as mesmas. Mas a maneira que olho para elas mudou. (...) agora irei reescrevê-lo vendo as experiências que passei com uma visão um pouco mais madura. (D, 3º período de História, UFJF, 2010)

Essa mudança de postura em relação à reflexão sobre seus escritos pode ser propiciada pelas discussões levantadas em aula em torno das obras de Anísio Teixeira, Durkheim, Dewey, Foucault, Bourdieu, Canclini, Bauman e Vahl, apresentadas sob a forma de seminário. Esses autores permitiram uma percepção ampliada e diversa sobre as questões educacionais que apareceram com maior recorrência nas narrativas, que foram: qualidade da educação e do ensino, relação professor/aluno, avaliação da aprendizagem, formação profissional e (des)continuidade do ensino:

Bom, antes de iniciar meu segundo memorial é preciso afirmar que minha concepção e o modo de ver o verdadeiro sentido da escola mudou. Antes pensava que não só o meu aprendizado, mas as escolas em geral eram voltadas somente para os vestibulares (...) (W, 3º período de História, UFJF, 2010)

Todas as narrativas expressaram a ideia de dever em relação aos professores e pais que influenciaram suas escolhas profissionais. As narrativas apresentaram também as enunciações sobre a memória pessoal e coletiva, na medida em que aparece com frequência a influência de pais e professores na escolha profissional:

Porém, esses problemas não me desestimularam a estudar e pude aprender ali elementos essenciais de minha formação. A grande

responsável por isso foi a professora..., que lecionava Português. Ela tinha uma abordagem em suas aulas que eu considero fundamental: instigava-nos a ler jornais, livros e revistas ligando os temas com o ensino de Português e com nosso cotidiano, com aquilo que vivíamos e víamos na televisão, além de dialogar com outras disciplinas como História e Geografia. (K, 3º período de História, UFJF, 2010)

Outros exemplos também demonstram essa influência na escolha profissional, a partir da relação que o aluno estabeleceu com a escola e com o processo de ensino/aprendizagem:

A partir da quinta série, já tinha escolhido a minha profissão, que é de ser professora de História. Tive influência de minha irmã um ano e meio mais velha que adorava e amava a disciplina História. Ela não é professora, (mas) pelos vários professores que aplicavam esta matéria demonstrando o amor da arte de ensinar. (J, 3º período de História, UFJF, 2010)

A relação com o professor e com a escola anunciou ainda outras questões, como a dicotomia entre ensino público e ensino privado, tratada nos textos dos alunos que durante a trajetória escolar estudaram nesses dois tipos de instituições:

Na minha oitava série tinha duas certezas: que queria passar no ...e que iria me formar em História. Não passei no ..., que era o meu sonho, por saber que lá iria conseguir uma base melhor para meu futuro e um bom vestibular. Acabei conseguindo no ..., que também era um bom colégio, muito bem conceituado. Acredito que haja diferenças entre escolas particulares e públicas e dentro, entre pública e pública, e particular e outra também particular. A concepção de educação de qualidade vem da grande diferença visível entre as oportunidades oferecidas aos alunos de escolas particulares. Hoje é tão importante fazer uma boa escola e prestar vestibular, porque nossa sociedade cada vez mais exige ensino superior e avançado para mercado de trabalho. Já decidida minha carreira profissional, esforcei-me para tirar boas notas e não só isso, entendendo realmente o conteúdo ensinado para me classificar no vestibular. Tive bons professores que conseguiram passar o conteúdo da melhor maneira que podiam dentro dos limites da escola pública. (D, 3º período de História, 2010)

Também deu margem às questões relativas à avaliação da aprendizagem e descontinuidade do ensino, que muito tem a nos dizer sobre o processo de ensino/aprendizagem:

No ensino superior eu pude vivenciar outra realidade, que é a descontinuidade que há em relação ao ensino médio. Senti este hiato logo nas primeiras aulas que me apresentavam um conteúdo muito mais vasto, acompanhado de uma menor exposição do mesmo pelo professor

e por uma carga de leitura consideravelmente superior; não obstante, no que se refere à questão das avaliações, as quais, para mim, carregavam a maior discrepância, pois, exigem de nós alunos uma capacidade argumentativa e dissertativa muito maior do que fomos condicionados por nosso ensino médio e 'cursinho', com a finalidade de aprovação.(...) (A, 3º período de História, 2010)

Interpretação

Como os sujeitos não pertencem a apenas um grupo específico, mas estão inseridos em múltiplas relações sociais, as diferenças individuais de cada memória expressaram o resultado da trajetória de cada um ao longo de sua vida. A memória individual revela, portanto, a complexidade das interações sociais vivenciadas por cada um.

Esse pressuposto, segundo Araújo e Santos (2007), foi anunciado por Maurice Halbwachs⁴, sociólogo, que resgatou o tema da memória para o campo das interações sociais, rejeitando a ideia corrente em sua época de que a memória seria o resultado da impressão de eventos reais na mente humana. Sua tese era de que os sujeitos tecem suas memórias a partir das diversas interações que estabelecem com outros sujeitos. Conforme explicam Araújo e Santos (2007):

O grande mérito do trabalho de Halbwachs, portanto, é mostrar que a memória individual não pode ser distanciada das memórias coletivas. Não é o indivíduo isoladamente que tem o controle do resgate sobre o passado. A memória é constituída por indivíduos em interação, por grupos sociais, sendo as lembranças individuais resultado desse processo. Ainda que o indivíduo pense que sua memória é estritamente pessoal, uma vez que ela pode resgatar acontecimentos nos quais só ele esteve envolvido ou fatos e objetos que só ele presenciou e viu, ela é coletiva, pois o indivíduo ainda que esteja só é o resultado das interações sociais. Ele vê o mundo através de construções coletivas como a linguagem. (p.97-98)

⁴ Cujas ideias também foram abordadas em Ricoeur (2007, p.132): "Halbwachs observa que somententamos as influências rivais quando elas se enfrentam em nós. Contudo, mesmo então, a originalidade das impressões ou dos pensamentos que sentimos não se explica por nossa espontaneidade natural, mas pelos encontros em nós de correntes tem uma realidade objetiva fora de nós."

Considerando essas memórias, notamos que as lembranças exigem do narrador um deslocamento de ponto de vista. Sobre esse aspecto, encontra-se o desafio de se querer dar uma identidade ao professor (neste caso específico ao professor de História), como pretendem Silva (2010), Menezes e Reis (2011), Quadros ET AL (2008, p.2-3). Estes últimos sugerem a ideia de descontinuidade em educação, proposta por Larrosa (2001 e 2002), a qual seria representada por uma perturbação ao modelo de figura do professor pré-estabelecida por um imaginário social já construído, abrindo espaço para o "porvir", ou seja, "para um professor propenso a construir sua identidade, a partir de seus medos, dúvidas, insegurança e coragem de mostrar-se único, capaz e cheio de esperanças de constituir-se a partir de si mesmo." Essa perspectiva sugere uma emancipação através da auto-reflexão.

Consideramos, como dissemos anteriormente, que é a partir de uma análise da experiência individual de pertencer a um grupo, e na base do ensino recebido dos outros, que a memória individual pode tomar posse de si mesma. Esse "fazer memória" permite uma exploração prática do mundo, de iniciativa "corporal" e "mental" que faz de nós, "sujeitos atuantes", e, portanto, "atores sociais". Nessa perspectiva, não nos lembramos sozinhos, como fica demonstrado em alguns apontamentos feitos pelos alunos:

Aqui, como pedido pela professora no Memorial anterior, falarei sobre o que me levou a prestar vestibular para medicina. Uma incógnita, muito embaçada para mim, ainda hoje. Acredito que esta minha escolha tenha sido, talvez, uma influência de um romantismo adolescente ou até mesmo uma tendência ideológica, de acreditar que eu poderia ser mais útil para o mundo o qual eu vivia, amenizando o sofrimento das pessoas. Nunca me voltei para o *status* que isso poderia me trazer ou seus benefícios materiais. Na universidade, minha dúvida se esvaiu, até o momento. É claro que há preferências sobre algumas disciplinas e áreas de estudo, mas não me vejo estudando outra coisa, senão História, mesmo havendo uma incerteza se sigo área de pesquisa ou magistério. (A, 3º período de História, 2010)

A identidade, num nível formal, permanece em uma relação de comparação que tem como contraponto a diversidade, a diferença, que, nas palavras de Ricoeur, - ao se referir aos estudos de Locke -, "não cessa de assombrar a referência a si mesmo", enquanto no nível material, essa

diversidade diz respeito a um aspecto da vida subjacente à memória, que nada mais é que a própria passagem do tempo. (RICOEUR, 2007, p.116)

Considerações

A (re) escrita de memórias na formação inicial de futuros professores de História, permitiu que esses sujeitos, ao (re)escreverem, fizessem uma interpretação crítica de suas possibilidades, limites, implicações e compromissos, mas levando-se em consideração as ideologias que pudessem constituir um risco para a compreensão do mundo humano da ação.

Como se percebeu nos trechos apresentados, ao escrever, os alunos buscaram encontrar um sentido em sua trajetória. A necessidade de sua síntese, acarretou omissões, seleção de acontecimentos a serem relatados e desequilíbrio, na medida em que alguns relatos foram narrados de forma mais extensa do que outros.

Essas operações, segundo Alberti (1991, p.78), "o autor só é capaz de fazer, na medida em que se orienta pela busca de uma significação: busca essa que lhe dirá quais acontecimentos ou reflexões devem ser omitidos e quais (e como) devem ser narrados."

É essa busca também que prevaleceu na estrutura do texto; os escritos ganharam sentido à medida em que foram sendo narrados, de modo que a significação se construiu no momento mesmo da escrita.

E se considerarmos que o desenvolvimento pessoal e profissional são processos inter-relacionados, a escrita de memórias nos processos formativos representa uma atividade privilegiada, porque potencializadora do conhecimento de si, em/na interação com o outro. Nesse momento, esses sujeitos já não poderão se recusar a tomar posição diante da realidade.

Essa experiência em sala de aula, assim como a construção deste artigo, ao mesmo tempo que representou um desafio, possibilitou que alunos e professor estabelecessem uma relação entre passado e presente, no movimento da compreensão de um para o outro.

Acreditamos que as narrativas produzidas pelos futuros professores proporcionaram ao grupo uma compreensão dos movimentos do processo de

formação da identidade da profissão de professor de história e de historiador, quando apresentadas a partir de diferentes pontos de vista.

Referências

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento e SANTOS, Myryan Sepúlveda. História, memória e esquecimento: Implicações políticas. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*. n.79, dez.2007.p.95-111

ALBERTI, Verena. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro. v. 4, n. 7.1991.p. 66-81

LARROSA, Jorge. Dar a palavra: Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge. *Habitantes de Babel*. (trad. de Semíramis Gorini da Veiga) Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MENEZES, Danielle de Almeida e REIS, Cláudia Maria Bokel. A construção de identidades pessoais e profissionais em memoriais de formação: escolhas e dilemas de licenciandos em letras português-inglês. IN: *Anais do SILEL*. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011

QUADROS ET AL. *Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória*. 2008. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/86/134> . Acesso em: 30/05/12

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. (trad.) FRANÇOIS, Alan et al. Campinas: Ed. Unicamp. 2007

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade. In: *Perspectiva*, v.28, n.2, 601-624, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 31/05/12

Enviado em 06 de novembro de 2012

Aprovado em 29 de abril de 2013

SENDO-PARA-OUTROS: AÇÃO E INTERAÇÃO COMO GATILHOS DA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

André Ming García*
andrelunar@gmail.com

* Licenciado, bacharel e mestrando em Letras (Ensino-aprendizagem de alemão língua estrangeira) pela FFLCH-USP. Especialista em Germanística pela Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

Apresentação

Muito se discute acerca de teorias contemporâneas de ensino-aprendizagem que priorizam a participação ativa do alunado no processo altamente complexo da construção de conhecimento. Advoga-se que o ensino implique o envolvimento total do aluno na condução de atividades didáticas, através da inclusão de sua realidade, suas emoções, crenças e repertórios nos fazeres em conjunto de sala de aula. Apesar disso, desde que se acredite nos pressupostos dos marcos teóricos do construtivismo e do sociointeracionismo, bem como nos da abordagem comunicativa, no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, é importante que estejamos atentos ao fenômeno do (res)surgimento de práticas pedagógicas tradicionais em salas de aula atuais, na forma de aulas expositivas, com pouca ou nula participação ativa dos estudantes, configurando o que Moore (*apud* KENSKI, 2006, p. 89) denomina “distância transacional”, ou

a distância física e comunicativa em sala de aula, [que] será maior ou menor, dependendo da forma como os alunos são tratados: se são abandonados à própria sorte, com seus materiais de estudo, ou se podem se comunicar com os professores. Isso significa que, havendo mais comunicação entre alunos e professores, a distância entre eles é menor, independentemente da distância física.

No contexto da aula de língua estrangeira que se pretenda comunicativa, a elevada distância transacional e a aplicação de um modelo de aulas expositivas

são, no mínimo, perigosos, uma vez que certamente resultam num aprendizado apenas parcial dos conteúdos, relegados à esfera da metalinguagem. Assim, o aluno aprende “sobre” a língua, mas pouco assimila “da” língua como instrumento de comunicação a ser utilizado na prática em atos discursivos (KRASHEN, 1985).

No presente trabalho, pretende-se demonstrar, através do relato de experiências didáticas no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (tendo como exemplo o caso particular do alemão), como o professor pode (e deve) estimular o fazer discente, ou proceder a um “fazer fazer”, de modo a estimular a participação ativa do alunado em sala de aula.

Além disso, constitui nossa intenção expor estratégias simples para provocar a participação ativa dos aprendizes. É importante que professores de línguas estrangeiras, muitas vezes acostumados à confecção e profusão de jogos didáticos e materiais extras – algo que muitas vezes se espera deles em aula –, percebam que, mais do que apenas estimular o tocar, o montar e o jogar, é possível estimular processos cognitivos complexos nos estudantes não apenas lançando mão desses instrumentos.

Quanto à estrutura do texto, apresentaremos a seguir a instituição na qual se ministraram as duas aulas relatadas e analisadas. Em seguida se esboçarão elementos-chave do marco teórico em que se assenta este trabalho e, por fim, pretendem-se analisar os resultados.

Caracterização da escola

As aulas a serem narradas no presente trabalho foram conduzidas no Instituto Goethe de São Paulo. O Instituto Goethe é uma instituição sem fins lucrativos, de propriedade do Ministério das Relações Exteriores da República Federal da Alemanha, cuja cultura representa ao redor do mundo. No Brasil, o Instituto está presente em seis grandes centros urbanos: São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba, Porto Alegre, Salvador e Brasília; na Alemanha, onde se localiza a sede em Munique, e ao redor do mundo, contabilizam-se dezenas de Institutos, em todos os continentes. A estrutura administrativa dos Institutos ostenta três pilares básicos: um departamento de língua, através do qual são

oferecidos cursos de Alemão como língua estrangeira, um departamento de difusão cultural, que promove eventos que inter-relacionam Brasil e Alemanha e, por fim, a manutenção de uma biblioteca com um acervo atualizado sobre assuntos germânicos e de intersecção temática Brasil-Alemanha. Por fim, o Instituto de São Paulo, centro administrativo das unidades sul-americanas da instituição, possui um departamento de colaboração pedagógica, oferecendo cursos de formação e especialização para docentes do Goethe e de outras escolas, principalmente dos CEL (Centros de Estudos de Línguas) do governo estadual.

Com aproximadamente 1000 - 1200 novas matrículas por semestre, o Instituto Goethe de São Paulo é o maior do país. A proposta pedagógica do Instituto é de índole construtivista, sociointeracionista e pós-comunicativa. É esperado dos docentes que baseiem o núcleo de suas aulas em torno das propostas do livro didático adotado para cada estágio – no caso, *studio d B1* (KUHNS *et al.*, 2008).

Quanto aos estudantes, a maioria deles se encontra na faixa etária de entre 25 e 35 anos, e pertence às classes A e B. Havia 12 alunos no grupo em que se conduziram as atividades, altamente envolvidos nos exercícios e expressando interesse ativo no desenrolar da aula.

Fundamentação teórica

A Pedagogia e a Didática concentram saberes que circunscrevem os gestos humanos multifacetados do ensinar e do aprender. Esse par de verbos indica ações complexas, compostas de um sem-número de fatores de natureza vária, que foram entendidas e interpretadas de modos distintos ao longo dos séculos e no seio de diferentes sociedades e culturas. Assim como convivem, na atualidade, em praticamente todos os âmbitos, o antigo e o novo, o tradicional e o inovador e o monolítico e o eclético, é natural que o mesmo se dê no que diz respeito às abordagens dos atos inter-relacionados de ensinar e aprender. A experiência quotidiana, de modo geral, e em sala de aula, no entorno dos fazeres educativos, denota o alcance da noção tradicional do ensinar como transmitir expositivamente conhecimentos e, do aprender, como adquirir as informações

difundidas de modo a, no mínimo, mostrar-se capaz de reproduzi-las. Essa concepção despreza o potencial criativo do aprendiz, suas necessidades individuais e, de forma bastante contraproducente, suas emoções e crenças, resultando amiúde em falta de motivação e interesse. Urge a necessidade de uma ampliação dessas visões restritas e correntes acerca dos movimentos basilares do processo educativo, mais calcadas, por sua vez, no fazer e no “fazer fazer” que no dizer e no fazer ouvir. Trata-se da prática educativa que, em si, esteja cimentada em bases e concepções amplificadas e dinâmicas que reflitam sua natureza e surtam efeito na geração de um saber aprender.

Vygotsky (1984) pronunciou-se diretamente a favor de uma perspectiva a respeito da aprendizagem que contemplasse esse fenômeno, ao contrário daquilo a que estavam acostumados seus contemporâneos, como muito mais que a simples assimilação de informações. Em vez disso, a aprendizagem corresponderia, para o autor, a um processo (inter)ativo a pôr em evidência o papel do sujeito em sua relação com o objeto de aprendizagem que, no entendimento tradicional, detinha a primazia nessa relação. Era ele quem se impunha, inflexível e uniforme, para sua aceitação por parte do aprendiz, tido como um recipiente a ser preenchido com informações, de acordo com uma visão que permeou diversas concepções e teorias do conhecimento. Porém, reconhecendo-se o real papel do sujeito como ente histórico e social ativo (e não apenas reativo) da construção de seu próprio saber, entram em cena na construção da aprendizagem o contexto sócio-cultural, econômico, político e educativo em que se insere o aprendiz e no qual se delineia esse processo dialógico, bem como os resultados em contínua alteração das interações do sujeito com esses contextos. O aprendizado se torna, assim, um processo dinâmico que envolve relações multilaterais entre entes também dinâmicos, que se modificam e expandem mutuamente. A construção do conhecimento modifica e move o aprendiz; este, por sua vez, interage com as novas informações e contribui de forma crítica para o seu desenvolvimento. Nas tramas da aprendizagem, nada é estável, nenhum aspecto é estanque, nada é garantido e muito menos uniforme. É patente, portanto, que uma inteligência expandida da relação aluno-conhecimento no processo de aprendizagem acarrete mudanças consideráveis na atuação do professor nesse processo que, em posição intrincada

nesse tabuleiro, move-se como mediador do vínculo sujeito-objeto mantendo, ele também, relação semelhante com o objeto.

Considero relevante lembrar, a título de conclusão, que essas idéias vão de encontro à Psicologia Humanística de Rogers (1961), que defendia a aceitação da própria experiência por parte do homem e seu alçamento a uma posição suprema, acima das ideias e experiências dos outros e até mesmo das próprias ideias. Este processo levaria à autoaceitação e, subsequentemente, à aceitação dos outros, entendida como compreensão empática, e, finalmente, ao crescimento. Embora Rogers afirmasse a autonomia da pessoa, defendia as relações interpessoais, ou a relação *eu-tu*, como meio de viabilizar uma forma plena de ser, em contato vivencial e afetivo com outras pessoas independentes, para o qual seríamos naturalmente aptos, *sendo-para-outros*. O psicólogo defendia a aprendizagem como processo de autoconhecimento e de descoberta simultânea de si mesmo e do objeto da aprendizagem. O aprendiz definiria e comandaria esse processo, determinaria o que viria a ser aprendido, a ser assimilado. Esse processo ativo de aprendizado dependeria do fazer, do reconhecer e atribuir sentido àquilo que se faz, àquela nova experiência. Rogers chegou, porém, a pôr em dúvida a validade e a razão de ser da prática educativa. Sua crença na construção do próprio conhecimento o levava a desacreditar a possibilidade de que o professor, de fato, "ensine". O professor, para ele, não poderia ir além de propiciar condições para que o aluno adquirisse experiências e construísse o conhecimento que lhe seria válido, e de ser, ele mesmo, não mais que um recurso entre outros à disposição, uma vez que o aprendizado não ocorreria a partir daquilo que se ouvia outros proferirem. No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, o pensamento de Rogers relegou à abordagem comunicativa a imagem do professor mediador, compreensivo e empático, que possibilita ao aluno experimentar em meio a essas circunstâncias.

Descrição da experiência

Primeira aula: Essa aula se iniciou com o professor perguntando aos alunos como havia sido seu fim de semana e o que haviam feito. Palavras-chave eram extraídas de suas respostas e anotadas no quadro. Quando todos já haviam dado

sua contribuição, o professor comentou seu próprio fim de semana: disse que havia lido um livro sobre um tema que considerava interessante e gostaria que os aprendizes adivinhassem, num jogo de força, qual seria esse tema (“*Wiedervereinigung*” – reunificação [da Alemanha]). Quando finalmente a palavra surgiu no quadro, o docente perguntou ao grupo o que o termo significava. Destacou, para facilitar a dedução do significado, partes desse substantivo: de um lado, *wieder* [novamente] e, de outro, *ein, eins* [um, uma]. Um aluno sugeriu tratar-se de reunificação. Perguntei aos alunos que palavras associavam a esse vocábulo e dei-lhes três minutos para prepararem um associograma com seu conhecimento prévio em alemão a respeito do tema. Palavras como *Brandenburger Tor* [Portão de Brandemburgo], *Kommunismus*, *Kalter Krieg* [Guerra Fria], *Bundesrepublik* [República Federal da Alemanha], *DDR* [RDA], *Ost-Berlin* [Berlim Oriental], *West-Berlin* [Berlim Ocidental] etc. foram mencionadas. Assim, solicitei-lhes que abrissem o livro (KUHNS *et al.*, 2008) na página 16 e os alunos foram realizando as atividades na ordem em que foram ali sugeridas. Os exercícios induziram os aprendizes a revisarem as já conhecidas formas do *Präteritum* [pretérito imperfeito do Alemão, nem sempre pragmática e semanticamente coincidente com o do Português]. A atividade 4b foi realizada em forma de carrossel, logo após o exercício de compreensão auditiva, de modo a estimular a troca de experiências com um número maior de colegas. Os exercícios da página 18 (KUHNS *et al.*, 2008) realizados em classe foram 1 e 3. Em seguida, perguntei aos alunos o que sabiam sobre a Alemanha pós-unificação. Os grupos expressaram suas opiniões e alguns narraram experiências de viagem e suas observações do país e de Berlim. Logo lhes perguntei se sabiam o que os alemães do leste pensavam dos alemães do oeste e vice-versa. Após ouvir as suposições dos grupos, mostrei-lhes o vídeo de jornalismo humorístico “*Die Wahrheit über Deutschland - Einheit*” [A verdade sobre a Alemanha – Unificação]¹, da Deutsche Welle, e pedi que comparassem

¹ Nesse vídeo, o apresentador relembra que a Alemanha foi reunificada no dia 03-10-1989 e que, desde então, nessa data, um feriado nacional, se comemora tal feito histórico. Propõe-se verificar, de forma bem humorada, como se relacionam atualmente os alemães do leste e os ocidentais. Primeiramente, são entrevistados alemães que cresceram na Berlim Ocidental a respeito de sua opinião sobre seus pares orientais. Entre as declarações surgem adjetivos como “antiquados”, “preguiçosos”, “avarentos”. Os orientais, por sua vez, declaram considerar os outros “preconceituosos”, “arrogantes” e

suas suposições com as informações extraídas do vídeo.

Segunda aula: Essa aula, conduzida no mesmo grupo que a anterior, iniciou-se com uma pequena brincadeira. Um aluno por grupo deveria mentalizar uma frase que expressasse aquilo de mais importante que ele houvesse feito desde a última aula, e expressá-lo por meio de um verbo inventado, inexistente em alemão. Por exemplo, "*gestern bin ich gerotschrotsch*" [algo como "ontem eu coisei/tchutchuquei/rotchoquei" etc.] ou "*heute früh habe ich viel luplupiert*" ["hoje de manhã eu 'lupluliei'"]. Os colegas deveriam formular questões a fim de descobrir o que o colega de fato fez. Ao final dessa atividade de aquecimento, foram distribuídos entre os grupos cartõezinhos com infinitivos verbais de um lado e, do outro, as formas dos mesmos verbos no *Perfekt* e no *Präteritum* para que os aprendizes pudessem testar sua memória e seus conhecimentos acerca das formas verbais irregulares do alemão no passado. Finalizado esse exercício, o professor comentou, no *Perfekt* [tempo verbal que indica um passado perfeito, concluído], que ficou muito tempo no engarrafamento antes de poder chegar ao instituto para dar a aula, e que essa situação foi demasiadamente estressante. Em seguida, perguntou em plenário se alguém mais havia vivenciado alguma situação estressante nos últimos dias. Vários alunos levantaram a mão. Foram dados cinco minutos para que os grupos comentassem essas situações e o professor dedicou-se a passear entre os grupos, corrigir eventuais erros quando possível etc. Logo, o docente projetou as imagens das páginas 28 e 29 do livro didático no quadro sem os textos e procedeu, junto ao grupo, a uma semantização das fotos, descrevendo em alemão os elementos expostos nelas. As atividades 1, 2 e 3 do livro (Kuhn et al., 2008) foram conduzidas e, logo depois, o exercício 4 (a, b, c) da página 30 (*Auf der Bank*).

Avaliação dos resultados

"burros". Então, como brincadeira, alemães do leste e do oeste têm suas pernas atadas e devem assim, "unificados", atravessar o Portão de Brandemburgo.

O resultado das atividades propostas foi bastante positivo. Os alunos demonstraram interesse em resolver os pequenos problemas propostos e foi notória a ativação de processos cognitivos junto ao alunado mediante os desafios apresentados. Muitas vezes, pretendia-se com o exercício ativar os conhecimentos prévios dos estudantes, para que estes, combinados às novidades apresentadas, pudessem resultar na construção de novos conhecimentos. Em algumas atividades, foi proposto o intercâmbio de experiências e saberes.

Consideramos relevante ressaltar que se pretendeu conduzir atividades simples, geralmente realizadas sem o apoio de material extra, mas que provocassem o pensamento e a ação cognitiva sem a declaração necessária de que tais atividades implicam na aplicação de conteúdos de cunho gramatical: adivinhar palavras em jogo de forca, especular ações realizadas por outrem, etc.

Nesses processos, a participação dos alunos era essencial, o que incluía a resolução de problemas em conjunto, num intercâmbio de experiências, informações e afetos, consistindo em construção de significados. Cabe aos aprendizes, nestes casos, refletir e gerar questionamentos, apresentar dúvidas, relacionar conceitos e problemas, e transmiti-los ao professor, num ciclo de ações e num intenso processo de dialogicidade professor/aluno/objeto de estudo.

Considerações finais

A valorização do agir, do fazer e, portanto, da experiência como base do saber, assim como da individualidade dos alunos (seus interesses, necessidades, gostos, crenças, vivências, história...) são de crucial importância em instituições de ensino com base no construtivismo e no sociointeracionismo.

Percebeu-se, na prática, que a interação entre os alunos foi alta e que transmitiam satisfação em construir significados através da experiência conjunta, através *do ser-para-os-outros*. Para a figura docente, foi fundamental desempenhar o papel de moderador, de instigador da curiosidade dos educandos e de seu desejo de construir saberes, não assumindo, assim, a posição de detentor de pretensa onisciência e enriquecendo o real intercâmbio docente-

discentes e, sobretudo, discentes-discentes.

Procurou-se, ainda, com este trabalho, oferecer exemplos simples de formas de conduzir atividades comunicativas em sala de aula de língua estrangeira com base no "fazer fazer", no "fazer fazer em parceria", de modo que o aluno construa significados através de sua participação ativa na construção do próprio conhecimento.

Referências

KENSKI, V. *Tecnologias e ensino presencial e à distância*. São Paulo: Papirus, 2003.

KRASHEN, S. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985.

KUHN, C. *et al. studio d B1; Gesamtband 3. Kurs- und Übungsbuch mit CD*. Berlin: Cornelsen, 2008.

ROGERS, C. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable, 1961.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Anexo: páginas mencionadas do livro didático (KUNH et al.2008, p. 16, 17, 28, 29)

Einheit 1 17 siebzehn

2 Aussagen zur Geschichte des Brandenburger Tors

a) Zwei Aussagen sind falsch. Korrigieren Sie sie.

- Das Brandenburger Tor war früher ein Stadttor.
- Die Nationalsozialisten feierten 1933 ihre Machtübernahme am Brandenburger Tor.
- Während der Teilung Deutschlands war Berlin die Hauptstadt der BRD.
- Nach dem Bau der Mauer 1961 durften die West-Berliner nicht mehr in die DDR und in die BRD reisen.
- Zu Silvester gibt es immer ein Feuerwerk am Brandenburger Tor.
- 2006 trafen sich die Fußballfans vor dem Brandenburger Tor.

b) Lesen Sie die Texte noch einmal und schreiben Sie die Sätze weiter.

- König Friedrich Wilhelm II. *baute das*
- Die Nationalsozialisten
- Am Ende des Krieges
- 1949
- Ost-Berlin
- 1990
- Zur Fußballweltmeisterschaft 2006

3 Wichtige Ereignisse der deutschen Geschichte. Machen Sie Notizen und berichten Sie im Kurs.

30. Januar 1933: *Machtübernahme der*

1. September 1939:

8. Mai 1945:

13. August 1961:

9. November 1989:

4 Der 8. November 1989

a) Viele Menschen in Deutschland können sich erinnern, wo sie an diesem Tag waren und was sie getan haben. Hören Sie die Interviews und ergänzen Sie die Tabelle.

Interview 1	Wo?	Was getan?
.....

b) Und Sie? An welche historischen Ereignisse erinnern Sie sich? Berichten Sie im Kurs.

1. September 2001

Ich war gerade als ...
 Als war ich ...
 Ich erinnere mich sehr gut an ...
 ... war für mich ein besonderer Tag, weil ...

3 Zeitgeschichte

1 Das Brandenburger Tor im Zentrum der deutschen Geschichte. Welche Zeilen im Text passen zu welchem Foto?

Das Brandenburger Tor



Das Brandenburger Tor steht im Zentrum Berlins und ist das wichtigste Wahrzeichen der Stadt. Der preußische König Friedrich Wilhelm II. baute es 1788 bis 1791 als Stadttor an der Straße nach Brandenburg.

Am 30. Januar 1933 zogen die Nationalsozialisten nach ihrer Machtübernahme durch das Brandenburger Tor.

Am 9. November 1989 fiel die Mauer und hunderttausende Berliner feierten. Das Brandenburger Tor wurde wieder geöffnet. 1990 wurden die beiden deutschen Staaten wieder vereinigt.

Heute ist das Brandenburger Tor der Ort vieler Feste und Partys. In den 90er Jahren feierten zum ersten Mal mehr als eine Million Technofans die Loveparade und 2006, zur Fußballweltmeisterschaft, traten sich hier die Fußballfans. Aber das Silvesterfeuerwerk ist jedes Jahr der Höhepunkt der Partys vor dem Brandenburger Tor.

Im Zweiten Weltkrieg, der am 1. September 1939 mit dem Überfall Deutschlands auf Polen begann, wurde das Brandenburger Tor stark beschädigt. Der Krieg endete am 8. Mai 1945. Deutschland wurde besiegt, befreit und geteilt. 1949 wurden die beiden deutschen Staaten





KUNH et al. 2008, p. 28, 29:

Hier lernen Sie

- ▶ über Alltagsprobleme sprechen
- ▶ Ratschläge geben
- ▶ Konjunktiv II (Präsens) der Modalverben *sollte, müsste, könnte*
- ▶ etwas begründen: *darum, deshalb, deswegen*
- ▶ graduierende Adverbien: *sehr, ...*
- ▶ höfliche Intonation
- ▶ Wdh.: Nebensätze mit *weil*; Imperativ



5. ■
- Entschuldigung, könnten Sie mich bitte vorlassen? Ich habe nur eine Milch.
 - ◆ Na, dann gehen Sie schon!



6. ■
- Was suchst du denn jetzt schon wieder?
 - ◆ Ach, ich kann meinen Schlüssel nicht finden!



7. ■
- 25 Minuten Verspätung! Da ist ja mein Anschluss in Koblenz weg! Wie komme ich denn jetzt nach Karlsruhe weiter?
 - ◆ Moment bitte, ich seh' mal nach.



8. ■
- Entschuldigung, könnten Sie vielleicht aufstehen und Ihren Platz der alten Dame geben?
 - ◆ Aber natürlich! Bitte sehr.

3 Meine persönlichen Alltagsprobleme. Worüber ärgern Sie sich? Was stresst Sie? Berichten Sie im Kurs.

Ich ärgere mich oft über unfreundliche Verkäuferinnen.

Autofahren im Großstadtverkehr ist für mich Stress.

Redemittel

- ... ist für mich Stress.
- ... ist/sind ein bisschen nervig.
- ... macht/machen mich wahnsinnig!
- Ich finde es stressig, wenn/dass ...
- Ich ärgere mich sehr oft über ...
- Es stört mich, wenn/dass ...
- Es macht mich nervös, wenn/dass ...

Einheit 2

29

neunundzwanzig

2 Alltag

1 Alltagsprobleme

1 So ein Ärger! Lesen Sie die Dialoge und ordnen Sie die Fotos zu.



1. ■ Da kommt ja schon wieder ein Krankenwagen. Ist das hier immer so laut?
 ◆ Ja, das Krankenhaus ist hier in der Nähe. Ich überlege schon, ob ich mir eine andere Wohnung suche.



2. ■ Ein Strafzettel – oh nein! Ich steh' höchstens seit zwei Minuten hier, ich hab' nur etwas abgeholt!
 ◆ Aber Sie sehen doch, dass man hier nicht parken darf!



3. ■ Ich hab' eine Panne, können Sie mir helfen?
 ◆ Na klar, kein Problem!



4. ■ Der Geldautomat hat meine EC-Karte gesperrt.
 ◆ Da haben Sie sicher die falsche Geheimzahl eingegeben. Das darf man nur zweimal.

1.14 2 Informationen verstehen. Hören Sie die Dialoge. Welche Informationen sind neu? Notieren Sie.

1. Oder ist das die Feuerwehr?
 2. ...
 ...

Einheit 2

28

achtundzwanzig

Enviado em 04 de março de 2012
 Aprovado em 8 de maio de 2013

Pesquisa

A REVISTA CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS NO LETRAMENTO ESCOLAR: DINÂMICA DISCURSIVA DA APROPRIAÇÃO DA REVISTA EM UMA AULA DE CIÊNCIAS

Sheila Alves de Almeida*

sheilaalvez@iceb.ufop.br

*Universidade Federal de Ouro Preto, Departamento de Biodiversidade, Evolução e Meio Ambiente.

Resumo

Este trabalho analisa o uso da revista *Ciência Hoje das Crianças* em uma aula de ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao investigar a aula, compreendemos que as práticas institucionalizadas fazem parte da leitura e envolvem alunos e professores a partir de contratos tácitos que vinculam as duas pontas na interação. Assim, partindo dos pressupostos bakhtinianos e da análise microgenética, a questão fundamental presente neste artigo é a discussão da natureza dialógica de uma revista de divulgação científica em sala de aula. Para tanto, foi analisada uma aula singular, em que aspectos da linguagem de divulgação científica são discutidos com as crianças. Os resultados indicam a presença de tensões no discurso, pois, a presença da revista evoca, por um lado, práticas já consolidadas na sala de aula por outro, indicam tensões e conflitos que vão permitindo a emergência de novas práticas.

Palavras-chave: divulgação científica, linguagem, dialogia, crianças.

Abstract

This paper analyzes the use of the journal *Ciência Hoje das Crianças (CHC)* in a class in the early grades of elementary school. When analyzing classrooms, we understand that the institutionalized practices take part in reading and involve students and teachers from tacit contracts that bind the two ends in the interaction. Thus, based on assumptions from Bakhtin and microgenetic analysis, the fundamental question in this article is the discussion of the dialogic nature of a popular scientific magazine in classroom. To that end, we analyzed a unique class, in which aspects of scientific language are discussed with children. The results indicate, on one hand, the occurrence of tensions in discourse, once the presence of the magazine evokes practices that have already been established in that environment. On the other hand, the outcomes express tensions and conflicts that will foster the emergence of new practices.

Key words: Scientific dissemination, language, dialogism, children.

Introdução

As reflexões apresentadas neste trabalho são decorrentes da investigação sobre as interações e práticas de letramento mediadas pelo uso da revista *Ciência Hoje das Crianças* (CHC) em sala de aula (ALMEIDA, 2011). Neste estudo, temos a intenção de analisar a (re) produção do discurso a partir do trabalho com essa revista em sala de aula.

As interações do leitor com o texto têm sido objeto de preocupação crescente de muitas pesquisas no campo da Educação em Ciências (ALMEIDA, M. et al 1997, 2000, 2001; ESPINOZA, 2009, 2010). No entanto, a maior parte da produção nessa área está concentrada nas últimas séries do ensino fundamental. As relações entre leitura, linguagem e ensino nas aulas de Ciências nas séries iniciais têm sido pouco estudadas. Talvez, a preocupação desse segmento com a alfabetização da língua materna, no sentido estrito desse termo, bem como a ausência de práticas significativas em educação e ciências nos primeiros anos justifique tal lacuna. Prova disso é que as crianças não guardam lembranças significativas das leituras realizadas nas aulas de Ciências. A maioria dos alunos não se lembra dos livros, das imagens, não têm memória do prazer e curiosidade que um mergulho em um texto de ciências pode proporcionar (ALMEIDA, A, 2005).

Com efeito, o interesse desta pesquisadora pelas práticas de leitura desenvolvidas nas aulas de Ciências tem origem em sua dissertação de mestrado. Nesse trabalho, o olhar de uma aluna chamou a atenção: "Ciências é gostoso de aprender... É igual Português, nas duas estudamos textos e questionários"¹. Nessa dissertação, foi possível observar que os textos nas aulas de Ciências eram apresentados aos alunos como um tipo particular de discurso que se caracterizava pela neutralidade e uma atitude de certeza. Nessas aulas, além das recomendações do que ler, de como responder às questões e do como manter o corpo durante a leitura, os alunos eram orientados a ler o texto

¹ Esta informação compõe parte dos dados obtidos por esta pesquisadora em sua dissertação de mestrado: *Ver o invisível: as metamorfoses do aprender e do ensinar ciências em uma experiência de professoras do primeiro ciclo* (2005).

primeiramente *com os olhos*, silenciosamente. O trabalho com o texto era pensado na perspectiva da eliminação dos imprevistos. Esse caminho escolhido para o trabalho configurava um tipo de aula, uma concepção de ensino e de ciências, um tipo de leitor e leitura na escola.

Para Barthes, “o rumor é o barulho daquilo que está funcionando bem” (BARTHES, 2004, p. 94). E a leitura de uma revista de divulgação científica para crianças rumoreja, quando aquele que lê, que ouve, que observa faz funcionar a linguagem.

A propósito, fora dos limites da escola, estudos indicam que a década de 1980 foi fortemente marcada pelo surgimento no Brasil de ações diversificadas com o intuito de divulgar, com mais intensidade, a ciência para o público não especializado (GOUVEA, 2000, PINTO, 2007, CUNHA, 2009). Programas de televisão, rádio, incentivo à realização das feiras de ciências e mostras científicas, abertura de museus e publicação de revistas com temas de ciências são exemplos de ações para aproximar a ciência da população. No bojo desse movimento, também os textos de divulgação científica para o público infantil começaram a ocupar um lugar de destaque no contexto social.

Concomitantemente, nas décadas de 1980 e 1990, os estudos de Ferreiro & Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita e o conceito de letramento, discutido inicialmente no Brasil por Kleiman e Soares (1998), impulsionaram o debate sobre os usos e funções sociais da leitura e da escrita. O discurso oficial incorporou esse debate por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), incentivando o trabalho com a diversidade de gêneros dentro da sala de aula. Não por acaso, na edição de 1997, nos PCN de Ciências Naturais, há orientações sobre o uso de textos informativos na sala de aula.

Para Espinoza (2010), um texto informativo no campo das ciências se apresenta como uma possibilidade de conhecer algumas características do trabalho e do discurso científico. Para essa autora (2010, p. 123), nas aulas de Ciências, normalmente não se pensa em situações de leitura como cenário de ensino e aprendizagem, envolvendo, simultaneamente, aprendizagem de conhecimentos da área e também de leitura de modo geral. Para essa autora, as situações propostas nas aulas de ciências costumam partir do princípio de que os alunos já sabem ler, e isso é suficiente para a interpretação do texto.

O professor de ciências, geralmente, não considera que é sua atribuição a formação de leitores. Para Lerner (1996), a leitura é objeto de ensino e ferramenta de aprendizagem, cujo uso necessita ser apropriada pelos estudantes em cada uma das áreas de conhecimento. Dessa maneira, a forma como a leitura é trabalhada, a exploração das imagens, a identificação das analogias e explicações têm um papel significativo na formação do leitor nas aulas de ciências.

Destaca Espinoza (2010) que, nas séries iniciais, a leitura dos conteúdos de Ciências costuma estar a serviço do aprendizado da alfabetização no sentido da aprendizagem de uma técnica da aprendizagem da leitura e escrita.

Por sua vez, a tese de Gouvea, realizada em 2000, constitui uma iniciativa importante para a compreensão de como se processa a leitura da CHC pelas crianças e como a leitura desse tipo de texto aproxima esse público da linguagem científica. Gouvea inaugura um olhar para o leitor da revista CHC. Em sua investigação, o estudo das práticas de leitura foi realizado mediante entrevistas com crianças que liam regularmente a revista em suas casas e eram assinantes do periódico. Uma das indicações apontadas pela autora é que a maioria das crianças pode não entender todos os conceitos expostos, mas acompanha a linha de exposição do texto (GOUVEA, 2000).

Embora algumas pesquisas ressaltem a importância do discurso de divulgação científica para as crianças, nenhum deles se debruçou sobre o aspecto que aqui interessa: *como a revista Ciência Hoje das Crianças – CHC - é incorporada ao cenário das aulas de Ciências e quais discursos são (re) produzidos com a mediação desse periódico em sala de aula?* É esse rumor causado pela leitura da revista em sala de aula que foi objeto de nossa investigação. Assim, o que se apresenta neste trabalho são as práticas efetivas de sala de aula, em que ocorre a recepção da revista CHC, com crianças das séries iniciais em aulas de Ciências. Isso implica dar visibilidade às ações dos sujeitos destacando os modos como uma revista de divulgação científica para crianças é apropriada no contexto em que essa se encontra enredada.

A revista *Ciência Hoje das Crianças*

Criada em 1986, *Ciência Hoje das Crianças* é a revista de divulgação científica para crianças da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC. Tem caráter multidisciplinar e publica sob as formas mais variadas temas relativos às ciências humanas, exatas, biológicas, da Terra, ao meio ambiente, à saúde, às tecnologias e à cultura. O objetivo da revista é promover a aproximação entre cientistas, pesquisadores e público infantil em geral, incentivando o fazer e o saber científicos e estimulando a curiosidade das crianças para fatos e métodos das ciências. Além disso, propõe-se a divulgar aspectos da cultura brasileira, possibilitando a ampliação do universo cultural das crianças.

A *Ciência Hoje das Crianças* é feita para crianças entre 7 e 14 anos. Com pauta diversificada, tem múltipla utilização: para as crianças, como material de leitura e de apoio à pesquisa escolar; para os professores, como alternativa ao material estritamente didático; para as bibliotecas, como fonte permanente de consultas. Como se dirige a um público com diferentes competências de leitura e capacidade de apreensão de conteúdos - crianças que frequentam o ensino fundamental - apresenta edições diferenciadas em termos de arte e de texto, segundo o conteúdo das matérias, temas diversificados e jogos com diferentes níveis de dificuldade. Todas as matérias científicas são produzidas por pesquisadores e professores da comunidade científica brasileira e versam sobre objetos e métodos de pesquisa atualmente investigados. A publicação recebe tratamento gráfico e editorial cuidadoso e diversificado, que lhe confere uma de suas principais características: a agilidade de linguagem escrita e visual.

A *Ciência Hoje das Crianças* é composta basicamente por três artigos grandes - sobre diferentes temas da ciência -, experiências, jogos, contos, resenhas (livros, discos, filmes, peças de teatro, televisão, brinquedos), cartaz - patrimônio natural, cultural e histórico - e uma seção de cartas que incorpora à publicação os palpites e as contribuições do público. Os artigos científicos são enviados espontaneamente ou encomendados pela equipe. Os artigos da CHC recebem um tratamento jornalístico, mas sempre são assinadas por pesquisadores, fonte daquela informação. Nesse sentido, pode-se dizer que a

produção da revista é um grande desafio para os pesquisadores brasileiros que se incorporam ao projeto. Busca-se dar ênfase aos artigos e experimentos científicos na pesquisa, tematizando a ciência como processo, ao mesmo tempo divulgando os modos de fazer científicos. Os artigos encaminhados à *Ciência Hoje das Crianças*, a convite ou espontaneamente, são analisados por consultor técnico da comunidade científica para avaliação de sua qualidade científica. Quando se decide pela publicação, o artigo é encaminhado à edição de texto que, num trabalho acompanhado pelo autor, busca torná-lo adequado à leitura das crianças. A versão editada, aprovada pelo autor, passa à edição de arte, encarregada de dar ao texto uma apresentação gráfica que o torne atraente para as crianças.

O projeto gráfico da revista assegura um espaço para a divulgação dos trabalhos de desenhistas e artistas gráficos brasileiros que usam diversas técnicas de ilustração. Quando foi criada, a revista tinha como um de seus objetivos colocar para os pesquisadores brasileiros o desafio de pensar sobre as questões de divulgar ciência para as crianças, levando-os a produzir textos que pudessem ao mesmo tempo: ser apreendidos pelas crianças; transmitir uma ideia de que a ciência é um processo de trabalho árduo e continuado e não somente um espaço de grandes descobertas feitas por gênios isolados; além de divulgar os trabalhos científicos em termos de resolução de questões concretas, mostrando que a ciência também dialoga com o cotidiano. A revista *Ciência Hoje das Crianças* foi criada para ser adquirida em bancas e por assinatura, mas, ao longo de sua história, foi penetrando nas escolas, adquirindo caráter paradidático, não pensado inicialmente.

Em uma palestra proferida por Bianca Encarnação – Editora Executiva da CHC e jornalista especializada em divulgação científica – na Universidade Federal de Ouro Preto, no dia 21 de junho de 2011², ela contou detalhes sobre a produção e distribuição da CHC nas escolas. Na opinião de Bianca Encarnação, as bibliotecas das escolas têm a CHC como fonte permanente de consulta porque, em geral, os textos da revista têm caráter enciclopédico. O trabalho da revista tem uma função social de fazer com que a ciência chegue às crianças e melhore

² Informação verbal - Título da palestra: Organização e desafios da revista *Ciência Hoje das Crianças* como veículo de divulgação científica. Local: Auditório do NUPEB

o sistema educacional. Segundo Bianca, o MEC não faz licitação para adquirir a revista, pois entende que não há similar no mercado, além do mais considera o material fundamental para a aprendizagem das ciências no universo infantil. Isso é considerado pelo grupo editorial como uma demanda pronta. Quanto à leitura da CHC, no ambiente escolar, Bianca Encarnação não esconde sua preocupação sobre o acesso à revista pelas crianças de escolas públicas. Aliás, enfatiza que, embora muitas revistas sejam adquiridas pelo MEC para as escolas, muitas crianças ainda não conhecem a revista. Diante disso, Bianca Encarnação considera o importante papel do professor para a garantia do acesso a esse material pelas crianças, e aos textos de divulgação científica para democratizar a ciência.

Pressupostos teóricos

Em Bakhtin (1995), a enunciação é produto da relação social e, qualquer enunciado fará parte de um gênero. Assim, para Bakhtin (1995), os gêneros são aprendidos no curso de nossas vidas como participantes de determinado grupo social ou membro de alguma comunidade. Logo, tem-se que gêneros são padrões comunicativos,

que, socialmente utilizados, funcionam com uma espécie de modelos comunicativos globais que representam um conhecimento social localizado em situação concreta. Para Bakhtin, as diferentes esferas sociais de conhecimento estão relacionadas à utilização da língua e constituem-se como linguagens sociais. Isto é, cada esfera social de conhecimento se relaciona a uma discursividade, caracterizando um determinado modo de conhecer aspectos da realidade e de explicá-los.

E, por estarem inseridos em diversas esferas sociais, os gêneros não são conservadores, mas estão em contínua transformação ao mesmo tempo em que buscam garantir certa estabilização. "O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e cada obra individual de um dado gênero. Nisto consiste a sua vida" (Bakhtin, 1981, 91). Nessa perspectiva, os gêneros são duplamente determinados: pelos sentidos do discurso e pelas

formas, significados e construções de um gênero específico. Para classificar determinado enunciado como pertencente a dado gênero, é necessário que verifiquemos suas condições de produção, circulação e recepção. E, ainda, é de extrema relevância observar que o gênero, como fenômeno social que é, só existe em determinada situação comunicativa e sócio histórica.

Nas séries iniciais, dentre os gêneros escolares alguns são de uso frequente e quase exclusivo da escola: as listas de chamada, a lista de combinados da turma, o cartaz de aniversariante, o cartaz dos ajudantes do dia, a avaliação oral, a prova, as anotações de aula, o questionário, a leitura comentada de textos...

Os comentários realizados pelos professores após a leitura de um texto frequentemente giram em torno de um assunto estudado pelos alunos ou aquilo que a professora considera importante ensinar. O horizonte temático dos comentários refere-se a questões próprias do universo da enunciação de cada disciplina.

A emergência desses comentários é motivada pela necessidade do professor de "ensinar e averiguar a aprendizagem" ao mesmo tempo em que avalia o aluno. Portanto, o trabalho da escola com a leitura nas aulas de ciências inclui essa tentativa de levar às crianças a apropriação dos gêneros secundários. Através das perguntas e comentários, a voz da professora aparece refratada enunciando-se de vários lugares ou posições.

Bunzen (2009, p.109) compreende a escola como esfera³ de comunicação que possibilita a produção, a utilização e a recepção de determinados gêneros do discurso, nas variadas atividades de linguagem. Nessa perspectiva, a escola é um lugar de produção de textos por sujeitos que possuem papéis sociais e funções a ela relacionadas. A noção de esfera traz, em seu bojo, a relação entre situação de comunicação e gêneros do discurso. Para Bunzen, ao mesmo tempo, a escola é um lugar de recepção dos textos sociais e de interpretação e apropriação desses discursos. Como consequência desse posicionamento, a expressão *letramento escolar* é utilizada por esse autor como um conjunto de

³ O conceito utilizado pelo autor encontra-se ancorado nos estudos de Bakhtin (1994, 1998, 2003), que concebe as esferas de comunicação como lugares da atividade social e da comunicação verbal. Dessa forma, o conceito parte de uma matriz sociológica mais do que psicológica.

práticas discursivas que envolvem os usos da escrita da/na esfera escolar (BUNZEN, p. 110, 2009).

A sala de aula é, aqui, compreendida como um lugar de circulação e negociação de significados que mudam conforme o contexto sócio-histórico e conforme as formas de interação entre os sujeitos nas diversas esferas de atividade humana (KLEIMAN, 1995). Assim, levando-se em consideração esses estudos, cumpre explicitar que este trabalho propõe-se a compreender a (re) produção de discursos a partir do trabalho com a revista CHC no letramento escolar.

Metodologia

Com o objetivo de analisar as dinâmicas discursivas a partir do trabalho com a revista foram registradas cenas de práticas pedagógicas mediadas pela CHC, em aulas de Ciências, com crianças de 2º ciclo, em uma escola pública da rede municipal da cidade de Belo Horizonte, durante três meses. No que concerne ao trabalho com esses eventos, optou-se pela análise microgenética dada a sua vinculação com a matriz sociocultural resultando num relato minucioso dos acontecimentos (GÓES, 2000). Segundo Góes (2000), trata-se de uma abordagem cujos processos são valorizados do ponto de vista do fluxo das enunciações, abrangendo a descrição cuidadosa da interação em episódios prototípicos, em termos das ações cognitivas, comunicativas e gestuais. Essa abordagem supõe que se considerem as práticas sociais, a posição de poder dos sujeitos, a imagem dos interlocutores, as formações discursivas, os gêneros discursivos etc.

A escola onde foi realizada a pesquisa está localizada na periferia da cidade de Belo Horizonte. A professora havia se formado em Pedagogia, fazia menos de dez anos e atuava com Matemática e Ciências nas séries iniciais. Os procedimentos metodológicos incluíram registros em vídeo, notas de campo e gravações em áudio de reuniões com a professora.

Após os registros das aulas, foram construídos mapas de ações a partir dos quais foram selecionadas sequências discursivas para a compreensão dos eventos de letramento com a revista CHC em sala de aula. A análise desse

material possibilitou compreender algumas marcas, nuances de mudanças e permanências de processos na sala de aula. Isso exigiu um *olhar com lupa*, extraindo, então, eventos considerados exemplares para a investigação.

A escolha desse episódio se justifica por considerarmos que nele ocorrem eventos-chave que apontam para indícios da (re) produção de discursos a partir do trabalho com a revista CHC em sala de aula.

Vamos ver o que a revista traz: a mediação pela CHC

Em quase todas as aulas em que a revista esteve presente, foi possível perceber a intenção pedagógica da professora em fazer com que as crianças aprendessem como ler aquele suporte. Nesse sentido, ela frequentemente destacava alguns elementos da CHC. Ao folhear a revista, chamava a atenção para a capa, o índice, o editorial, a seção de cartas, os artigos e a organização estrutural do suporte. Inicialmente, essa prática parecia não dar identidade às aulas de Ciências. No entanto, a investigação acerca das práticas de letramento mediadas pela revista (ALMEIDA, 2011), indica que a observação pelas crianças desses elementos servia para efetivar uma compreensão dos tipos e modos de expressões existentes na CHC. Essa prática possibilitava o conhecimento das características e finalidades do material para o leitor. E isso era importante, pois, como lembra Chartier, “as relações existentes entre o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera indicam um caminho de leitura”. (CHARTIER, 1988, p. 127). Portanto, o suporte interfere no sentido do escrito. Isso implica dizer que o escrito tem um *corpo* que é constituído pela organização discursiva e pela forma que se apresenta.

Nesta aula, depois do ritual de entrada, a professora convidou aos alunos a relatar suas experiências de leitura em casa. Em seguida, distribuiu uma mesma edição da revista CHC para as crianças, com o propósito de, ao fazer uma leitura coletiva, ensinar o manuseio do suporte e algumas de suas características. Assim, a sequência inicia-se depois da distribuição das revistas, com a leitura da capa da CHC, conforme mostra o quadro a seguir.

T	Participantes	Discurso	Comentários
1	Professora	vamos ler, aqui, o que a revista traz (...) vamos ver /	Aponta para a capa
2	Maíra	aonde professora? /	Aluna estava folheando a revista
3	Professora	aqui ó (...) tem preço, tem número, tem data, tem uma sigla SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência/	Aponta para a capa
4	Felipe	youê sabia que a água doce pode acabar? /	Aluno lê a manchete na capa
5	Professora	então (...) vocês acham que nós vamos achar assunto desse tipo dentro dessa revista?	
6	Alunos	vamos, vamos [...]	
7	Professora	vamos abrir a revista (...) primeiro aqui, ó (...) nessa parte aqui está falando o número da página onde nós vamos encontrar esses assuntos (...) aqui tem mudanças no clima da Terra, aviso aos navegantes, você sabe o que é protocolo kyoto?	Abre a primeira página e mostra para os alunos
8	Felipe	não /	
9	Professora	tem tubarão branco, aqui na capa eles chamam a atenção pra isso tem também como funciona o sismógrafo, passatempo, história, quadrinhos (...) engraçado, né	Alguns alunos lêem outras páginas da CHC e comentam com os colegas

		gente? revista de ciências a gente encontrar quadrinhos /	
10	Felipe	é /	
11	Natália	professora, eu tenho uma pergunta (...) o trem de metrô ameaça o mundo?	Aluna levanta de sua carteira e aproxima da professora
12	Professora	(...) se o trem de metrô ameaça o mundo? (...) você está dizendo da poluição? mas é uma tecnologia boa pra nós, né? pra gente chegar rápido (...) mas não deixa de ter uma poluição (...) senta Natália /	
13	Pilar	o que polui mais (...) o carro, a moto ou o cigarro?	
14	Felipe	o cigarro /	
15	Professora	eu acho que todos (...) o carro deve poluir mais, o ônibus, o caminhão por causa daquela fumaça preta /	
16	Felipe	carro com álcool também polui?	
17	Alunos	[...]	Alunos falam sobre poluição
18	Professora	PSIU! VAMOS VOLTAR (...) olha aqui gente, vamos encontrar nesta revista muita coisa interessante (...) outra coisa (...) quem será que pode escrever isso pra nós?	Alunos ficam em silêncio

19	Diogo	os cientistas /	
20	Tito	é o autor /	
21	Fátima	cientista /	
22	Professora	na aula passada, teve menino que ficou na dúvida procurando o autor na capa da revista (...) será que esta revista tem o nome do autor aqui na capa? o nome do autor não vem na capa porque ela não tem um ÚNICO autor, diferente do livro de histórias que vocês conhecem (...) na revista tem muita gente escrevendo (...) e quem pode escrever nesta revista aqui?	Aponta para a revista
23	Alunos	cientistas /	
24	Tomas	o autor e o jornalista	
25	João	os autores e os cientistas /	
26	Professora	autores que entendem dos assuntos que tratam essa revista aqui, né? um químico pode escrever aqui nesta revista prá nós?	
27	José	Pode	
28	Professora	porque entende de química, né? /	
29	Pilar	é o tubarão branco e aqui está escrito que ele ataca para se proteger e que nenhum bicho causa tanto medo como ele, tá	Aponta para o artigo

		escrito que ele é do tamanho de um ônibus (...) olha o tamanho da boca dele (...) um monte de dente/	
30	Professora	olha aqui (...) esta revista tem um número (...) olha aqui (...) ela tem um número e também tem data...por que será que tem data, gente? o livro tem data?	
31	Inácio	tem /	
32	Armando	não (...) a revista tem data pra gente saber quando as coisas aconteceram /	
33	Professora	no livro, a data não vem destacada na capa como na revista (...) é importante colocar a data na revista porque ela precisa colocar a data que a informação está sendo escrita para os leitores (...) o tempo que as coisas estão acontecendo (...) qual é a data desta revista aqui?	Aponta para a data
34	Alunos	setembro de 2007 /	
35	Professora	setembro de 2007, né? e tem assunto de ciências aqui que saiu em 2007, mas até hoje interessa pra nós mas, será que daqui há 10 anos vai nos interessar?	
36	Pilar	sim /	

37	Armando	não porque vai começar a acontecer outras coisas	
38	Professora	então, depende do assunto e da época né? é assim (...) a ciência é assim (...) alguns conhecimentos podem ficar por muito tempo e outros podem ficar por pouco tempo (...) aí a revista informa o que fica e o que muda (...) essa revista foi feita para manter as crianças atualizadas nos assuntos de ciência (...) mas a gente pode encontrar, em uma revista antiga assuntos que pode nos interessar e que não mudaram (...) essa revista é por semana, por mês, é diária como jornal? o que vocês acham?	
39	Alunos	por ano /	
40	Felipe	por mês /	
41	Professora	isso mesmo, olha aí na capa, ela é por mês, (...) ela é mensal (...) todo mês sai uma revista dessa, com assuntos que vão interessar, informar (...) táí uma diferença entre a revista, os jornais e os livros (...) um livro pode durar anos e o assunto dele não mudar (...) já as revistas e jornais não são assim (...) a notícia dos jornais é diária(...) e, no caso da revista de ciência tem novidades e tem assunto antigo (...) isso é um dos motivos que ela é mensal, (...) não tem coisa nova todo dia mas sempre aparece algum assunto diferente que precisa ser informado, o que a gente pode encontrar na revista? /	Aponta para o editorial

42	Sofia	olha os peixes no mar, professora /	Aponta para uma foto
43	Professora	animais, vida de cientistas, bichos, plantas, planetas, invenções (....) essa revista vai falar desses assuntos (...) são pessoas que estudam sobre isso, pesquisam e depois escrevem pra gente (...) nessa revista, também tem muitas legendas (...) vocês sabem o que é legenda?	Professora olha a foto
44	Nina	legenda é (...) tipo assim (...) você colou a gravura ou um quadro na exposição e aí tem a legenda para explicar o que que é a gravura	
45	Professora	é isso mesmo (...) agora vamos ler o editorial	

Quadro 7. Episódio 3: leitura orientada da CHC pela professora

Ao distribuir as revistas, a professora iniciou o trabalho chamando a atenção para a leitura da capa. Nesse momento, a postura corporal das crianças se modificou. Elas se ajeitaram nas carteiras e, num primeiro momento, seguiram as orientações da professora para a leitura linear da revista, mudando o modo de interação com o texto.

No turno 1 a professora solicitou que observassem a capa. No turno 2 uma aluna interrompeu a exploração da revista, atendendo à solicitação da professora. Ela perguntou qual lugar deveria ser observado. Assim, o simples ato de folhear a revista e ter que parar para receber instruções sobre a leitura indica uma maneira de ler na escola.

Prosseguindo, a professora mostrou a capa, apontou o título *Especial Terra*. Nessa edição havia um desenho do planeta com feições humanas, um termômetro na boca, sofrendo com o aquecimento global. E, na superfície da Terra, aparecem as fábricas emitindo gases, queimadas, a imagem estilizada de uma vaca fumando, desperdício de água, derrubada de árvores, etc. Também estampados na capa estavam títulos referindo-se às mudanças climáticas, a água doce e ao tubarão branco.

No turno 3, a professora solicitou que observassem essa página e os elementos que a compõem, dirigindo a atenção dos alunos à importância dela no suporte. As crianças foram atraídas pelas imagens e pelos títulos presentes na capa. Assim, conclui-se que, por um lado, a revista de divulgação científica tem, como princípio, apresentar um material digno de crédito e revelador do fato; por outro, esse mesmo material é produzido para atrair a atenção do leitor dialogando com suas experiências. No caso daquela edição da CHC, a imagem da capa dialogava com o imaginário das crianças através de um desenho do Planeta Terra. De outro modo, a revista apresenta questões que as crianças sabem que fazem parte de discussões da ciência.

A capa antecipa as informações que elas vão encontrar na revista. A professora destacou o preço, o número da revista, a data, a sigla SBPC. Dessa forma, a ação da professora vai em direção de marcar a funcionalidade e um lugar social desse suporte, ao, enfatizar que se trata de uma revista de ciências, produzida pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC. Um menino, no turno 4, desvia a atenção de todos para um dos títulos estampados na revista. A professora endossa o discurso da criança e retorna à questão da forma do suporte, destacando que aquele título dizia respeito a uma informação que se encontrava naquela edição.

No turno 7, a professora centra-se na leitura do sumário da CHC. Ela aponta com o dedo o que está lendo e segue destacando os títulos da revista e as páginas nas quais as crianças vão encontrar os textos. Nesse turno, ela lê oralmente: *você sabe o que é protocolo Kyoto?* E um menino, no turno 8, interagindo com a pergunta, responde prontamente que não sabia. Preocupada em ensinar o *locus* no qual o texto se fixa o artigo, ela não explica a questão ao aluno.

E no turno 9, prosseguindo a exploração do sumário, ao se deparar com outros gêneros como passatempo, história e quadrinhos, ela mesma se surpreende com a presença desses gêneros ali, em uma *revista de ciência*. Provavelmente, a questão que a professora se colocava, naquele momento, gira em torno da questão: seria essa, uma revista de ciências ou uma revista de ciências para criança? Essa situação põe em evidência a polifonia do discurso na revista, pois, sendo uma revista de ciências para crianças ela apresenta vários gêneros discursivos. Daí, a presença nela de histórias, poesias, lendas, refletindo diferentes vozes sociais. Possivelmente, para a professora, uma revista de divulgação científica deveria se pautar pela seriedade dos artigos já que é depositária de um saber *estável, sério, verdadeiro e sacramentado* que não combina com os gêneros ali presentes.

Nesse turno, e ao longo dessa sequência, as filmagens mostram que várias crianças folheiam a revista independente da ordem da professora. As crianças interagem com o material citando artigos, comentando imagens e dialogando com as próprias experiências. Não veem nos artigos apenas as letras. Elas observam imagens, diferentes traços, tudo que compõe o visível, marcas que orientam e desorientam a leitura. Esse rumor, decorrente do interesse da criança e provocado pela leitura do suporte em sala de aula, reafirma a influência da troca social no processo de apropriação do suporte. Isso pode ser verificado no turno 11 quando uma menina anuncia uma questão sobre a poluição que não era o foco da discussão da aula.

Em seguida, no turno 12, a professora retoma a condução, logo após comandar com autoridade o comportamento dessa aluna. Assim, a imagem da capa brinca com o imaginário da criança, mas é também depositária de uma objetividade que se revela nas informações de fenômenos estudados e conhecidos pelas crianças – a poluição. O texto imagético, não sendo fechado, permite ao leitor maior produção de sentidos.

Portanto, não é por acaso que a discussão da poluição surge no discurso das crianças ao longo dos turnos 11 a 17 em que conteúdos temáticos de uma aula de ciências surgem com nitidez na interação. As crianças, nesses turnos, perguntavam com autonomia, exprimindo concepções próprias sobre o tema, pouco importando se as questões coincidiam ou não com a imagem ali

apresentada. Surge, assim, nesses turnos um *varal de vozes*, em que algumas ideias cortam o discurso sobre o suporte, em busca da compreensão dos textos da CHC.

Quando o grupo adota a pergunta da aluna, que poderia ser vista como uma função importante da revista e da capa em si, que é exatamente provocar questionamentos e, portanto, levar a pensar sobre o mundo, a professora interrompe e reconduz a atividade para a direção previamente planejada. Isso ocorre no turno 18. Nesse momento, ela não só retorna à agenda da aula como pergunta quem é autorizado a escrever naquela revista.

Nos turnos, seguintes as crianças citam os jornalistas, cientistas e autores. No turno 22, essas vozes sociais voltam a aparecer no discurso da professora quando destaca que *muita gente* escreve na revista. E, nesse mesmo turno, ela enfatiza o lugar dessas vozes: o cientista é destacado, mas ele não trabalha sozinho, logo, os nomes deles não aparecem estampados na capa.

Até o turno 28, a voz do cientista é destacada, mas aparece em consonância com outras vozes – a do autor e a do jornalista. Pode-se ver ao longo dos turnos 23 a 28 que as crianças apontam o embate de vozes ao falar que os jornalistas, autores e cientistas são autorizados a escrever. Assim, a complexidade da questão da autoria do discurso de divulgação científica aparece ao longo desses turnos.

Ao serem autorizadas a abrir a revista há um momento de dispersão das crianças que folheiam a revista, comentam assuntos de seu interesse como ocorrera com o artigo do tubarão branco que impressionou muitos alunos. Aliás, no turno 29, a tensão de ensinar a criança a ler a CHC e/ou de levá-la a conhecer esse gênero também aparece quando uma aluna se depara com o artigo. Nota-se que essa criança, abandona por alguns minutos a orientação da professora sobre o uso do suporte para observar a imagem, elemento tão caro ao texto de divulgação científica, e ler o artigo.

Nos turnos 30 a 38, a professora ressalta a existência de um número e de uma data expressos na revista, incentivando as crianças a pensarem na função desses elementos no suporte. No turno 32, uma criança afirma: a revista *tem data para a gente saber quando as coisas aconteceram*. Assim ela demonstra perceber que esse elemento cumpre uma função específica: indicar ao leitor a

data da redação da revista e a ocorrência dos fatos nela noticiados. No entanto, existe uma característica das revistas de divulgação científica que, inicialmente, é difícil de explicar às crianças – o anacronismo entre os acontecimentos e o tempo de divulgação do conhecimento científico.

Ainda assim, as comparações que a professora estabelece, ao tentar explicar a importância da data nos livros e revistas, são importantes para a compreensão do gênero e do suporte como demonstram algumas pesquisas sobre a leitura. (KLEIMAN, 1989, 2002; SOLÉ, 1998). Pois, para construir o sentido de um texto, o leitor ativa informações anteriores, utiliza-se do conhecimento de mundo, de tudo o que já sabe.

No turno 43, a professora destaca a legenda como um elemento característico do gênero. E uma criança fala, sem delongas, sobre a função da legenda no turno 44. Presume-se que seu conhecimento proceda de outros contextos sociais. É a circulação da palavra, dos gêneros que se manifesta neste turno.

Por fim, no turno 45 a professora convida o grupo a ler o editorial. Ao fazer isso, ela escolhe a forma de leitura oral e não silenciosa para, assim, familiarizar as crianças com esse tipo de texto.

Considerações finais

Este trabalho mostra que a presença da revista como instrumento de ensino resiste a uma sistematização rígida. Evidencia que, embora exista uma tentativa de controlar o discurso na sala de aula, os sentidos não são previamente determinados, sobretudo porque o trabalho com a revista instaura uma nova ordem no discurso na sala de aula. Assim, no princípio da aula observamos que as crianças não conhecem o discurso que deve ser produzido com a prática mediada pela revista, mas depois de um tempo professora e crianças se encontram e se perdem na multiplicidade de discursos que estão sendo produzidos.

Para cada pergunta da professora acerca dos elementos que compõe a revista, há uma tendência de fechamento dos sentidos em busca de um significado, um "ensinamento" do professor. No entanto, na maioria das vezes,

não coincidem o ensino da professora com a aprendizagem das crianças. Em alguns momentos, os sentidos produzidos são distintos e até incompatíveis. Discutidas por Mortimer (2002), as interações discursivas em sala de aula ocorrem na tensão entre a tendência de fechamento de sentidos do discurso científico, buscando a univocidade, e a abertura de sentidos pelas vozes dos alunos. Nesse caso, duas funções são percebidas no discurso: a função dialógica e a função unívoca.

Durante esse episódio a professora ressaltou muitos elementos que caracterizam o gênero de divulgação científica para crianças. A capa, o número da revista, a data, quem poderia escrever, o que é escrito, a funcionalidade do suporte, etc. Ao destacá-los, outras questões decorrentes da linguagem da CHC ressoaram em meio às vozes das crianças. Surgiram perguntas, observação de imagens, discussão do papel social do cientista, entre outras. Assim sendo, embora a professora tivesse como propósito ensinar apenas a funcionalidade do suporte, a interação das crianças com a CHC evidenciou que esse caminho para o ensino possibilitou a aprendizagem do suporte e do seu discurso.

Ainda assim, é preciso destacar que uma das principais funções da revista, fazer pensar sobre os fenômenos que os cercam fica amortecida na aula. Apesar de ser uma aula de Ciências, a preocupação da professora é com alguns aspectos do letramento escolar que não abarcam, necessariamente, a linguagem científica.

Pode-se observar nesse episódio que a prática da leitura é conduzida de forma linear, quando o objetivo é ensinar sobre o suporte, contrariando as finalidades da revista e a demanda das crianças. As imagens da revista e alguns aspectos que caracterizam o discurso científico não são ressaltados. Contudo, essa prática levou às crianças à reflexão de elementos que provavelmente não seriam percebidos em situações que não fossem de ensino.

Por fim, é importante ressaltar a presença de tensões que, se por um lado, a presença da revista evoca práticas já consolidadas na sala de aula por outro, indicam tensões e conflitos que vão permitindo a emergência de novas práticas, outros espaços de interlocução e possibilidades do dizer da professora e das crianças nas relações que vão travando com a revista. Esse movimento de tensão também está na revista que apresenta uma ambiguidade de trazer, de

um lado, a voz da ciência e de outro, fomentar a curiosidade das crianças trazendo outras vozes para a sala de aula. Aliás, os textos das CHC permitem dialogicidade e uma atitude responsiva das crianças porque ao longo dos textos podem-se encontrar perguntas, imagens, um texto aberto, mais temático, um texto narrativo que convida o leitor para entrar na revista. Entretanto, essa postura não é construída espontaneamente e está relacionada, entre outras coisas, ao acesso à revista na sala de aula e à forma como o processo de aprendizagem foi conduzido pela professora. Isso evidencia a escola como *lócus* de aprendizagem onde os alunos podem descobrir o prazer, a curiosidade e o mistério, escondidos nos textos de divulgação científica.

Referências

ALMEIDA, M. J. P. M. ; QUEIROZ, E. C. L. Divulgação Científica e Conhecimento Escolar: Um Ensaio Com Alunos Adultos. *Cadernos do CEDES* (UNICAMP), CAMPINAS, v. 41, p. 62-68, 1997.

ALMEIDA, M. J. P. M. A Mediação de um Filme de Ficção: Sonhos de Kurosawa. *Ciência & Ensino* (UNICAMP), Campinas, v. 9, p. 7-9, 2000

_____. O texto de divulgação científica como recurso didático na mediação do discurso escolar relativo à ciência. In Pinto. Gisinaldo A. (org.). *Divulgação científica e práticas educativas*. Ed. CRV: Curitiba. 2010

ALMEIDA, M. J. P.M. e ICON, Alan Esteves. Divulgação Científica e texto literário – uma perspectiva cultural em aulas de física, *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, v.10, nº 1, 1993, p. 7-13, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

ALMEIDA, S. A. *Ver o invisível: as metamorfoses do aprender e do ensinar ciências em uma experiência de professoras do primeiro ciclo*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005

ALMEIDA, S. A. *Interações e práticas de letramento mediadas pela revista Ciência Hoje das Crianças*. 2011. Tese – Universidade de São Paulo, São Paulo.

ALMEIDA, S. A. e GIORDAN, Marcelo. *Discursos que circulam na correção de um questionário: Sentidos e significados*. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, 2012, V.14, N° 3.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. (Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira e Marina Appenzeller) São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, 8ª, Hucitex, 1981.

BARTHES, R. *O Grau zero da escrita*. Trad. Mario Laranjeira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fonte, 2004.

BUNZEN, C. Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e os projetos didáticos autorais. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

CHARTIER, R., *A história da cultura - entre práticas e representações*. Lisboa, Difel, 1988. Coleção Memória e Sociedade.

CUNHA, M. B. *A percepção de ciência e tecnologia dos estudantes de ensino médio e a divulgação científica*. 2009. Tese - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009

ESPINOZA, A. CASAMAJOR. A. PITTON. E. *Enseñar a leer textos de ciencias Paidós*, Buenos Aires, 2009.

ESPINOZA, A. (2010). *Ciências na escola. Novas perspectivas para a formação dos alunos*, São Paulo: Ática.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cad. CEDES*. 2000, vol. 20, no. 50

GOUVEA, G. *A Divulgação Científica para Crianças: o caso da Ciência Hoje das Crianças*. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, Gestão e Difusão em Biociências da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para a construção da escrita em sala de aula. In: *Scripta*, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas. 2002.

_____. (1989) *Leitura: Ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes.

LERNER, D. Es posible leer en la escuela? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 17, n. 1, 1996.

MORTIMER, E. & SCOTT, P. (2002). Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sócio-cultural para analisar e planejar o ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7(3): 1-24.

PINTO, Gisnaldo Amorim. *Divulgação científica como literatura e o ensino de ciências*. 2007. 225f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOARES, M. B. (1998) *Letramento – um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Suzani Cassiani de ; ALMEIDA, Maria José P. M. . Leituras na Mediação Escolar em Aulas de Ciências: A Fotossíntese em Textos Originais de Cientistas. *Pro-Posições* (Unicamp), Brasil, v. 12, n.1, p. 110-125, 2001.

Enviado em 04 de março de 2012

Aprovado em 10 de dezembro de 2012

A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS DO DISCURSO NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

Fabiana Giovani*
fabiunipampa@gmail.com

* Professora adjunta da Universidade Federal do Pampa/ Campus Bagé-RS.

Resumo

Buscamos aqui compreender o processo de apropriação do sistema de escrita na alfabetização partindo da concepção de linguagem fundamentada na linguística da enunciação - que a concebe como o espaço de constituição de sujeitos. O estudo teve por pretensão observar como as produções textuais de cinco sujeitos evidenciaram o processo de apropriação da escrita. A análise foi orientada a buscar marcas no texto que comprovassem a presença de dados referentes a três categorias: condições ou contexto de produção; conjunto de características relativamente estáveis; e escrita das palavras. A partir das pistas deixadas nos textos, pôde-se depreender que, além da apropriação da escrita, houve um significativo conhecimento sobre outros elementos, como os gêneros discursivos, em especial os escritos. Assim, ao final do ano, notamos que as crianças demonstravam autonomia ao escolherem o gênero de sua opção em uma enunciação. Esse estudo evidencia que devolver o direito à palavra escrita aos sujeitos da sociedade é o caminho da busca do diálogo constitutivo de sujeitos únicos e livres que conheçam, desde os primeiros contatos com a escrita, o significado da palavra "igualdade".

Palavras-chave: Alfabetização, gêneros discursivos, produção textual.

Abstract

We aim to understand the process of assimilation of the writing system in beginning literacy, departing from the conception of language based on utterance linguistics - which conceives language as a space of subject constitution. The study focused on observing how textual production from five individuals can be taken as evidence of the writing assimilation process. The analysis conducted sought for text marks that could corroborate the presence of data related to three categories: production condition or context; set of relatively stable characteristics; and word writing. From the cues left in the texts, it could be apparent that, in addition to assimilation of writing, there was a significant knowledge of other elements involved, such as discourse genres - especially written ones. Thus, we noticed that the children displayed autonomy to choose the genre through utterances at the end of the year. This study demonstrates that returning the right of the written realm to individuals is the key to pursue dialogues amongst free subjects who understand - since the first contacts with writing - the meaning of the word "equality".

Key words: Beginning literacy, discourse genres, text production

Introdução

Este trabalho busca retratar uma pesquisa que teve por objetivo compreender o processo de apropriação da escrita percorrido por crianças de uma escola periférica, no interior do estado de São Paulo.

Para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos que a praticam no meio social em que vivem. É indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam a uma mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada e que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido, pois é apenas sobre este terreno preciso, ou nesse contexto, que a troca linguística se torna possível.

É ainda necessário destacar que para abordar um tema complexo, como é o ensino de língua materna, é preciso, como aponta Geraldi (2004), que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Assim, segundo este autor, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a estes conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho pelo qual optamos.

Nesse sentido, a linguagem é concebida como forma de *inter-ação* que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos atos. Dessa forma, mais do que propiciar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana, pois é através dela que o sujeito pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando. É também com esta linguagem que o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

De acordo com Geraldi (2002), a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer ser humano, pois é esta que permite aos sujeitos a compreensão do mundo e como estes devem nele agir. O espaço onde ocorre a constituição desses sujeitos e de produção de linguagem é a interlocução, ou seja, a interação do “eu” com o “outro”. Dessa forma, é a linguagem que permeia relações importantes e necessárias como os encontros, desencontros, confrontos de

posições que, ao tornarem-se públicas, evidenciam toda uma carga ideológica, além de revelar a posição de cada indivíduo na sociedade.

A linguagem, concebida como tal, torna-se atividade constitutiva, sendo importante a noção de sujeito que se constrói no interior dessa concepção. É essa noção de construção do sujeito que será esboçada a seguir.

Pensemos que qualquer sujeito que vive tem um *por-vir* e, portanto, é um ser inacabado. Não é possível ao sujeito dominar o todo acabado de sua vida. No interior do mundo em que vive, este está exposto aos olhos que os veem e sempre será visto com o pano de fundo que o cerca, ou seja, é impossível concebê-lo sem o seu contexto ou lugar que ocupa. Assim, o olhar que o outro lança sobre o "eu" forma um todo com um fundo, cujo domínio é impossível ao próprio sujeito. Nessa relação, o "outro" acaba por ter uma experiência do sujeito (eu) que este mesmo não tem. Pode-se dizer, então, que o outro tem, relativamente ao eu, um excedente de visão.

Tal posição implica toda a incompletude do "eu" além de constituir o outro como o único lugar possível de uma completude que, na verdade, é impossível, uma vez que a experiência que o outro tem, ainda que seja sobre o "eu", lhe é inacessível. Como aponta Geraldi:

Se a experiência de mim vivida pelo outro me é inacessível, esta inacessibilidade, a mostrar sempre a incompletude fundante do homem, mobiliza o desejo de completude. Aproximo-me do outro, também incompletude por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade perdida. É na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem (GERALDI, 2005 p. 19).

É importante reconhecer que é nessa atividade que se constrói a linguagem enquanto mediação sógnica necessária, ou seja, essa é trabalho e produto do próprio trabalho.

Com base nessa concepção de linguagem, foi realizado, no ano de 2004, um trabalho de alfabetização em uma escola pública e periférica de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Posteriormente, os produtos desse trabalho¹,

¹ O material foi constituído sem qualquer intuito de ser transformado em pesquisa acadêmica.

especificamente a produção escrita de cinco crianças, transformaram-se em *corpus* de pesquisa de mestrado, que teve por objetivo principal verificar como ocorreu o processo de evolução da escrita através da análise dos textos. Na verdade, tentou-se reconstruir o processo através do olhar apurado sobre o produto.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi delimitada uma questão que se tornou orientadora de todos os passos posteriores: Como ocorreu o processo de apropriação do sistema de escrita por crianças da periferia urbana, tendo a professora utilizado como fundamento de sua prática a teoria da enunciação²?

Por tratar-se de uma investigação de natureza qualitativa, a escolha metodológica foi pelo paradigma indiciário: uma metodologia que surge no âmbito das ciências humanas que permite análises a partir de indícios encontrados no material em questão.

No entanto, foram estabelecidas três categorias para a busca de indícios nos textos das crianças.

1- condições ou contexto em que foram produzidos os textos;

2- conjunto de características relativamente estáveis do gênero discursivo: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo;

3- a escrita das palavras.

Seguem as bases teóricas que permearam a pesquisa.

Pressupostos teóricos

A respeito da primeira categoria de análise - as condições ou o contexto de produção - é importante dizer que todo e qualquer "dizer" concreto é passível de considerações e avaliações imbricadas de juízo de valor como verdadeiro/falso, bonito/feio, pobre/rico, dentre outros. Tais valores advêm de vários lugares e são formulados com critérios, como ético, político, econômico, etc, sendo que os julgamentos e avaliações referem-se a um determinado todo, dentro do qual o discurso verbal envolve diretamente um evento da vida e funde-se com este evento, formando uma unidade indissolúvel. Esse todo nada mais é do que o

² A teoria da enunciação concebe a linguagem da forma como foi tratada acima.

contexto de produção do dizer e que, qualquer discurso, tomado isoladamente como um fenômeno puramente linguístico, não pode, naturalmente, ser verdadeiro ou falso, ousado ou tímido.

Assim, é possível perceber que o reconhecimento do contexto de onde é produzido qualquer discurso fornece ao interpretante uma série de elementos interpretativos para a sua compreensão, que não necessitam ser articulados ou especificados verbalmente. Em outras palavras, está se afirmando que conhecer as condições de produção é uma forma de relacionar o dito e o não dito presentes em um dizer.

A segunda categoria - gêneros discursivos - refere-se ao fato de que a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados- orais ou escritos- concretos e únicos, oriundos de sujeitos pertencentes a inúmeras esferas da atividade humana. Ainda que o caráter e os modos dessa utilização sejam variados, como as próprias esferas da atividade humana, a unidade da língua não é comprometida mantendo-se una e, assim, possibilitando a interação entre os sujeitos falantes, mesmo que estes ocupem ou representem diferentes lugares da sociedade. Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, o que Bakhtin (2003) denomina gêneros do discurso.

A diversidade e riqueza dos gêneros são infinitas e suas possibilidades de criação e mudança estão diretamente ligadas ao desenvolvimento e heterogeneidade da atividade humana que possui sua gama de gêneros discursivos. Assim, conforme uma sociedade transforma-se, desenvolve-se ou complexifica-se, mais mudanças ocorrerão no repertório disponível de gêneros.

A última categoria refere-se à palavra, sendo esta o modo mais puro e sensível de relação social, uma vez que é nela que se revelam as formas básicas e ideológicas da comunicação humana. Assim, sendo um produto ideológico vivo, funcionando em qualquer situação social, acumula as entoações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais, concentrando em seu bojo as lentas modificações ocorridas na base da sociedade e, ao mesmo tempo, pressiona a uma mudança nas estruturas sociais estabelecidas.

Bakhtin (2003) aponta que, além dessas, há uma outra característica da palavra: ela é um signo neutro. A neutralidade da palavra se estabelece no

sentido de que esta pode assumir qualquer função ideológica, dependendo da maneira em que aparece em uma situação de comunicação concreta. Dessa forma, a palavra pode ser entendida como um signo neutro, não no sentido de que não tenha carga ideológica, mas no sentido de que, como signo, como conjunto de virtualidades disponíveis na língua, recebe carga significativa a cada momento de seu uso.

Assim, as palavras que usamos não são retiradas simplesmente de um dado vocabulário. Elas provêm de um discurso alheio (já dito) e, ao contrário de serem palavras isoladas, são peças que formam parte de dizeres completos, de textos, ou seja, não são palavras neutras, vazias de valores, uma vez que já apontam para uma direção ideológica determinada. Dito de outra forma, as palavras não são retiradas de uma língua entendida de uma forma abstrata, mas de determinadas linguagens, registros, que circulam a todo instante em nossa sociedade, com os quais estabelecemos interação a todo o momento.

Mas, dizer que falamos sempre através da palavra de outros, ainda que isso comporte diferentes níveis de distanciamento da palavra alheia, é apenas uma primeira fase pela qual passa um indivíduo socialmente organizado. A apropriação linguística é um processo que vai desde a mera repetição da palavra alheia, passando por sua reelaboração, até conceder à mesma uma nova perspectiva e expressá-la de um ponto de vista diferente, no qual já podemos considerar o trabalho de criação do sujeito falante.

As palavras escolhidas por este sujeito falante, além de considerar o contexto e os seus interlocutores, trazem, de sua história de usos, traços que permitem sua utilização de acordo com determinado gênero, em determinada situação. É importante notar que a escolha das palavras possíveis em um contexto de utilização só é possível porque elas já foram experimentadas por outros falantes em situações semelhantes. Isso significa que as palavras mostram-se extremamente dinâmicas, uma vez que podem funcionar imediatamente ou possuir uma historicidade que evolui e se adapta às novas condições de utilização.

Metodologia

O *corpus* foi constituído por textos inscritos em diversos gêneros discursivos escritos construídos no decorrer do primeiro ano do ensino fundamental – fase de alfabetização.

A função da análise foi encontrar, a partir dos textos selecionados, os indícios com relação às categorias que foram propostas, refletir sobre eles, a fim de compreendê-los.

O critério de seleção dos textos foi feito a partir da produção mais significativa no interior de cada mês. Estava à disposição a produção textual de todos os sujeitos que cursaram esta série, mas, como um dos objetivos propostos era analisar o processo pelo qual as crianças passaram, através de sua produção, não seria possível analisar a produção de todos os sujeitos.

Foram selecionados, então, os textos produzidos de cinco sujeitos, cujo desenvolvimento foi mais significativo no decorrer do primeiro ano do ensino fundamental. A fim de não tornar a análise exaustiva, foram selecionados, a cada mês³, textos de três sujeitos dentre os cinco que faziam parte da pesquisa. Esta seleção foi feita intencionalmente e o critério utilizado para a seleção foi a presença dos indícios deixados nos textos com relação às categorias de análise.

Carlo Ginzburg (1989) busca, em seus estudos, elucidar como emergiu no século XIX, no âmbito das ciências humanas, um modelo epistemológico, por ele chamado de paradigma. Trata-se de um modelo voltado para análises qualitativas, cujas raízes se encontram na história de algumas práticas humanas como as de caça e de adivinhação. O autor aponta que tais habilidades foram desenvolvidas pelo homem durante milênios por motivos de sobrevivência.

Apreendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Apreendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (GINZBURG, 1989, p. 151).

Esse conhecimento, transmitido de gerações a gerações, ainda que de uma forma tardia e deformada, teve como veículo a oralidade, especificamente,

³ Com exceção o mês de fevereiro e novembro, fase inicial e final respectivamente, em que são apresentados os textos de todos os sujeitos.

as narrativas de fábulas. O saber⁴ transmitido caracterizava-se pela capacidade de, a partir de dados, aparentemente negligenciáveis, retratar uma realidade complexa e não experimentável diretamente. Assim, os dados são dispostos pelo observador, através de uma sequência narrativa, que permite ocorrer a decifração de pistas. “O caçador teria sido o primeiro a “narrar uma história” porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos” (op.cit., p.152).

É possível que dessa capacidade de articular pistas, de decifrar ou ler nos sinais uma série coerente de eventos, tenha surgido, depois de muito tempo, a escrita.

No entanto, abandonando o âmbito dos mitos e hipóteses, encontra-se uma análise do autor a respeito do que estaria implícito nos textos divinatórios mesopotâmicos, redigidos a partir do terceiro milênio a.C.. Nestes, haveria algo não perceptível a um observador comum, mas reconhecível aos adivinhos, através de uma minuciosa análise da realidade.

Ginzburg (1989), entretanto, aponta para uma divergência temporal: a adivinhação estaria voltada para o futuro, enquanto que a decifração se voltaria ao passado. Porém, “a atitude cognoscitiva era, nos dois casos, muito parecida; as operações intelectuais envolvidas – análises, comparações, classificações –, formalmente idênticas” (p. 153).

Ainda segundo o autor, não se pode deixar de levar em conta que apesar de idênticas, ocorriam em contextos sociais distintos e que, por trás do paradigma indiciário, permanecia a figura do caçador buscando suas presas ademais de sua influência histórica para o aparecimento de “uma constelação de disciplinas centradas na decifração de signos, de vários tipos, dos sintomas às escritas” (op.cit., p.154).

Ao passar das civilizações mesopotâmicas às gregas, essa constelação mudou profundamente, surgindo novas disciplinas que excluía a intervenção divina, sendo “o corpo, a linguagem e a história dos homens submetidos pela primeira vez, a uma investigação sem preconceitos” (GINZBURG, 1989, p. 155). Desempenhou o paradigma indiciário, nesse contexto, um papel muito

⁴ Esse tipo de saber é nomeado por venatório.

importante, principalmente porque possibilitou acrescentar à medicina, a noção de sintoma⁵. Dessa forma, havia se instaurado uma contraposição entre a imediatez do conhecimento divino e a conjecturalidade do humano⁶.

É certo que isso tenha influenciado a noção de rigor e ciência que durante quase 2500 anos passaram por profundas transformações, principalmente após o aparecimento do paradigma científico centrado na física galileana. No entanto, é evidente que o grupo de disciplinas chamadas indiciárias, inclusive a medicina, não entrava absolutamente nos critérios de cientificidade deduzíveis do paradigma galileano.

Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, *enquanto individuais*, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade: basta pensar no peso das conjecturas (o próprio termo é de origem divinatória) na medicina ou na filologia, além da arte mântica (Ibid, p. 156).

Ressalta-se que a ciência galileana tinha uma natureza completamente diversa, uma vez que não utilizava o individual como parâmetro em suas análises. Por conseguinte, o emprego da matemática e o uso do método experimental implicavam o uso de elementos como a quantificação e a repetibilidade dos fenômenos, para que se pudesse alcançar a veracidade. O autor afirma que é justamente por esse motivo que a história nunca conseguiu tornar-se uma ciência galileana. Mesmo que o historiador não possa deixar de fazer referências a fenômenos comparáveis, a sua estratégia cognoscitiva bem

⁵ Os hipocráticos afirmavam que era possível elaborar "histórias" precisas de cada doença apenas observando atentamente e registrando com extrema minúcia todos os sintomas.

⁶ O autor diz que "os médicos, os historiadores, os políticos, os oleiros, os carpinteiros, os marinheiros, os caçadores, os pescadores, as mulheres são apenas algumas entre as categorias que operavam, para os gregos, no vasto território do saber conjectural. Os confins desse território, significativamente governado por uma deusa como Métis, a primeira esposa de Júpiter, que personificava a adivinhação pela água, eram delimitados por termos como "conjetura", "conjeturar". Mas esse paradigma permaneceu, como se disse, implícito – esmagado pelo prestigioso (e socialmente mais elevado) modelo de conhecimento elaborado por Platão" (155).

como os seus códigos expressivos permanecem individualizantes⁷. “Nesse sentido, o historiador é comparável ao médico, que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal específico de cada doente. E, como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjetural” (GINZBURG, 1989, p. 157).

Entretanto, o que constituía um verdadeiro obstáculo à aplicação do paradigma galileano nas ciências humanas era a centralidade maior ou menor do elemento individual. Quanto mais eram considerados os traços individuais, mais se esvaía a probabilidade de um conhecimento científico rigoroso. Desse ponto, abriam-se duas vias:

...ou sacrificar o conhecimento do elemento individual à generalização (mais ou menos rigorosa, mais ou menos formulável em linguagem matemática), ou procurar elaborar, talvez às apalpadelas, um paradigma diferente, fundado no conhecimento científico (mas de toda uma cientificidade por se definir) do individual. A primeira via foi percorrida pelas ciências naturais, e só muito tempo depois pelas ciências humanas. O motivo é evidente. A tendência a apagar os traços individuais de um objeto é diretamente proporcional à distância emocional do observador (GINZBURG, 1989, p. 163).

Vale reiterar que houve tentativas de introduzir o método matemático também nos estudos dos fatos humanos através de uma nova ciência, a estatística, porém, o conjunto das ciências humanas permaneceu profundamente ancorado no eixo qualitativo, principalmente por causa da presença marcante do individual. Toma-se, por exemplo, o caso da medicina.

A impossibilidade de a medicina alcançar o rigor próprio das ciências da natureza derivava da impossibilidade da quantificação, a não ser em funções puramente auxiliares; a impossibilidade da quantificação derivava da presença do individual, do fato de que o olho humano é mais sensível às diferenças (talvez marginais) entre os seres humanos do que às diferenças entre as pedras ou as folhas (GINZBURG, 1989, p. 166).

⁷ Mesmo que o indivíduo seja talvez um grupo social ou uma sociedade inteira – complementa o autor.

A medicina sempre se manteve como uma ciência plenamente reconhecida do ponto de vista social. No entanto, nem todas as formas de conhecimento indiciário se beneficiavam ou se beneficiam de tal prestígio. Esse tipo de conhecimento qualitativo tem uma ligação com o conhecimento denominado cotidiano: nasce da experiência, da concretude da experiência e nesta concretude está toda a força e o limite desse tipo de saber que é a incapacidade de servir-se do forte instrumento da abstração. E ainda,

Essas formas de saber eram mais ricas do que qualquer codificação escrita; não eram aprendidas nos livros, mas à viva voz, pelos gestos, pelos olhares; fundavam-se sobre sutilezas certamente não-fomalizáveis, frequentemente nem sequer traduzíveis em nível verbal; constituíam o patrimônio, em parte unitário, em parte diversificado, de homens e mulheres pertencentes a todas as classes sociais (op.cit., p. 167).

Abaurre et al. (1997) afirmam que adotar o paradigma indiciário pode ser muito produtivo em investigações concernentes à relação sujeito/linguagem. Assim, os dados da escrita inicial, por sua frequente singularidade, são indícios importantes do processo como um todo através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem. A maior visibilidade de alguns aspectos do processo podem criar dados que contribuam de forma significativa para uma discussão mais profunda da relação sujeito/linguagem no interior da teoria linguística. Como dizem as autoras:

Uma reflexão fundada na adoção de um paradigma indiciário e voltada para a discussão do estatuto teórico dos comportamentos singulares, pode vir a contribuir para uma melhor compreensão da relação que se instaura, a cada momento, do processo de aprendizagem, entre as características eventualmente universais dos sujeitos e as diversas manifestações de sua singularidade (ABAURRE et al., 1997, p. 17).

Porém, em se tratando de indícios, não há como estabelecer um grau de rigor. Como aponta o próprio autor:

Este tipo de rigor é não só inatingível, mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana –

ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos (Ibid, p. 178).

Dessa forma, o que a análise evidenciou foi uma das muitas possibilidades de indícios que poderiam ser encontrados nos textos e que fazer a escolha por apresentar um indício não significou negar a existência de outros.

Análise de dados

Faremos aqui um recorte da pesquisa e analisaremos o processo de produção escrita de um dos cinco sujeitos que fizeram parte da pesquisa. Assim, será mostrado o processo de alfabetização através da escrita da criança denominada A.

O primeiro texto no qual procuramos indícios foi uma narrativa “Zé Descalço”, produzida no mês de fevereiro. As crianças foram incentivadas a registrar no papel a história cuja leitura provocou interesse e discussão na sala sobre os hábitos higiênicos nela apresentados e os seguidos pelos alunos.

A criança A. produziu o seguinte texto:

ALAINE	GAMILLE LIM.AFERREIRA
ACEMAONSSRLOME	
RAQDOD (marcas de apagamento)	

Notamos que A. arrisca-se a escrever seu texto, ainda que não de uma forma convencional. Utiliza as letras, mas não é possível o reconhecimento da palavra bem como do gênero.

É interessante que o seu segundo nome e sobrenome vêm ocupar na folha um espaço que mais se parece com um título. O fato de estes virem separados, por um espaço, de seu primeiro nome, pode ser um sinal de que a criança já tenha preocupações com relação à forma de seu texto.

Pode-se reconhecer o seu conflito com a escrita, observando as marcas de apagamento do que teria escrito na segunda linha de seu texto.

No início de março, dentre os constantes trabalhos com o texto escrito, as crianças reescreveram a letra da música “A casa” de Vinícius de Moraes. A turma

não teve acesso à letra da música escrita. Tinham cantado vários dias a música antes da proposta de escrita. Segue o texto de A.:

ELACAZSÍANMÍ
 LANMLS
 NOÍEF
 PUSĂI
 EÍVSZEF
 ÍLNESMR
 NELINSS

A. coloca apenas alguns caracteres em cada linha⁸. Esse indício nos leva a supor que essa produção evidencia preocupação com a forma escrita do texto poético, ou seja, os dados levam a crer que a criança não escreveu nas várias linhas porque acha bonito, mas evidencia, com esse posicionamento, sinais dessa preocupação.

Dessa forma, os indícios nos levam a supor que a criança já tenta escrever separando em versos da mesma forma como canta, comprovando, assim, as palavras de Bakhtin (1993), que diz ser a forma orientada pela natureza do material dado. Porém não se pode desconsiderar que ela também extraiu os versos segundo a pauta melódica. Como apontam Abaurre et al. (1997):

As hipo e hipersegmentações da escrita infantil espontânea registram de forma evidente a manifestação de uma certa plasticidade semântica, por elas frequentemente explorada em seu espaço virtual com base em parâmetros rítmico-entonacionais previamente estabelecidos. Assim, a exploração que fazem desse espaço semântico virtual é, muitas vezes, guiada pela percepção de um ritmo que elas "sentem" como subjacente à organização do material fônico da língua (ABAURRE et al., 1997, p. 22).

Com relação à escrita das palavras, percebe-se nesta produção, o reconhecimento de algumas delas que se aproximam da escrita convencional ou ainda o estabelecimento da relação som/grafia apenas na primeira linha do texto

⁸ É importante ressaltar que, com relação à orientação da atividade, nada foi dito às crianças sobre como deveriam distribuir sua produção na folha. A comanda foi apenas para escrever a letra da música que já tinha sido várias vezes cantada.

“ELACAZSIANMÍ”. Os indícios demonstram que a criança tentou escrever “era uma casa muito engraçada” em um só verso. Ao escrever “NMÍ” para “muito engraçada”, revela que a criança registra a nasalidade da palavra “muito” adicionando um “i” para a palavra engraçada.

Sobre o contexto de produção do texto, não foi possível indiciar ainda marcas na produção. No entanto, não podemos deixar de mencionar que, segundo as considerações de Bakhtin sobre o contexto, o discurso verbal envolve diretamente um evento na vida. Tornar a letra de uma música em gênero escrito foi um evento muito ligado ao contexto social das crianças, pois possibilitou um significativo envolvimento do grupo no interior desse gênero de maneira igualitária, espontânea e verdadeira, considerando-se que essa situação discursiva vivenciada na escola estava conectada com o contexto das crianças, envolvendo tempo e espaço fora da escola.

No mês de abril, as crianças realizaram um intenso trabalho resgatando parlendas e trovas populares que poderiam ser utilizadas por elas em suas brincadeiras. Uma delas foi resultado da produção⁹:

CU GLA DO
CBE AREPLABDO
PANE LET DO
CNO RANO DO NA DO

No que diz respeito à categoria *gênero*, pode-se observar na produção uma certa estabilidade que garante a inscrição do texto em dado gênero e que lhe permite a identificação enquanto tal. Nota-se que, como na produção anterior, a criança faz a divisão em versos, provavelmente guiada pelo ritmo entonacional da parlenda.

Com relação ao estilo, esse gênero não deixa espaço para a manifestação do estilo individual, visto que a criança escreve versos rimados que já foram decorados previamente. Porém, é interessante notar que a criança deixa as rimas finais nos versos.

Quanto à escrita das palavras, é possível perceber que estas não se encontram ainda na forma convencional, mas os indícios apontam que a criança

⁹ A parlenda é: Suco gelado, cabelo arrepiado, qual é a letra do seu namorado: a, b, c...

testa suas hipóteses e está muito próxima de alcançá-la. A criança utiliza uma letra para representar cada sílaba da palavra, estabelecendo com esta uma relação sonora. De acordo com as fases propostas por Ferreiro (1987), a criança está entre o período silábico e silábico alfabético.

Em agosto¹⁰, mês em que as crianças retornaram à escola, depois das férias de julho, as produções escritas continuaram a ser feitas de forma intensa. Dentre elas, a que mais merece destaque é uma história produzida em trios a partir de uma figura de revista. Justamente neste mês estava ocorrendo a festa do Peão de Barretos e muitas eram as notícias sobre este evento na TV. Baseada neste evento, a figura escolhida para produção retratava um peão em cima de um boi ao lado de uma arena, cujas arquibancadas estavam tomadas por público, em menor proporção. Antes da atividade de produção, as crianças conversaram um pouco a respeito do que elas viam na figura e depois foi lançada a comanda que, em duplas, deveriam criar uma história a partir do que viam na figura, que foi fixada na lousa para que todos tivessem acesso a ela. Segue o texto de A.¹¹

O TORO E O OME

UM DIA UM TORO TAVA NORODELHO
 E VOE O OME MECHE COM O TORO E O TORO
 DERUBO ELE E ELE CAIU E CHAMARO A
 AMBULANCIA E LEVARO O OME POESPITAU
 E O OME VOUTO PARA CASA VELIZ
 QUANDO ELE VOUTOU PARA CASA A MULE
 TAVA LANA CASA DELE E A MULE
 PEPARO UM BOLO PARA ELE
 O BOLO ERA RECHERADO DE CHOCOLATE

MORAL: NÃO DEVEMOS MECHE COM O
 TORO QUE O TORO E PERIGOS

FIM

¹⁰ Não analisamos produção escrita de A. no mês de Junho.

¹¹ A. construiu seu texto coletivamente com os sujeitos S. e M.

Olhemos primeiramente para a palavra que, sendo manipulada livremente pelo sujeito autor¹², começa revelar os seus valores sociais. A criança deixa evidente em seu texto o valor que dá a premiação diante de alguns fatos. Assim, o homem é premiado pela mulher depois de sofrer um acidente no rodeio. Outro tom valorativo é com relação ao bolo. Ela faz questão de mencionar o tipo de recheio do bolo "O BOLO ERA RECHERADO DE CHOCOLATE". Há ainda indícios que apontam para valores referentes ao perigo com a presença de ambulância, médico e hospital.

Quanto ao gênero discursivo, percebemos que o tema circula pela tragédia, ainda que apresentada no final a resolução da mesma. A respeito do elemento estilo, os indícios revelam que quando passamos o estilo de um gênero para outro, não limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças a sua inserção num gênero que não lhe é próprio, mas sim, destruímos e renovamos o próprio gênero. Para a compreensão dessa afirmação, é necessário esclarecer que, na época da produção desse texto, as crianças estavam fortemente em contato com o gênero fábulas. Daí é possível reconhecer a ressonância deste gênero na produção ao olharmos para o título "O TORO E O OME". Outro indício está na finalização do texto com a apresentação da moral que também revela um julgamento de valor: "NÃO DEVEMOS MECHE COM O TORO QUE O TORO E PERIGOS".

Com relação ao elemento estrutura composicional, podemos dizer que a aprendizagem e a utilização da estrutura de um enunciado não se encontram disponíveis em dicionários e gramáticas da língua. Apropriamo-nos dessas estruturas mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. As formas da língua e as formas típicas de enunciados introduzem-se em nossa experiência de acordo com a interação que vamos travando com os gêneros discursivos. Pensando sobre isso, encontramos indícios que comprovam a interação que a criança está travando com os vários gêneros que está em

¹² Os textos produzidos até então se tratavam de reescritas ou textos que as crianças tinham de memória. Assim, é a primeira produção em que, de fato, a criança manipula livremente a palavra na criação de seu texto. Verificamos que os textos anteriores tinham um "modelo" para ser seguido enquanto que esse é o primeiro de criação própria.

contato. Um exemplo é olharmos para a forma com inicia o seu texto "UM DIA...". Esse fato já revela o seu conhecimento de formas de determinados gêneros e faz uso disto.

Ainda sobre a estrutura composicional, os indícios revelam que a criança seguiu uma sequência para a construção de sua narrativa que pode ser dividida em: situação inicial, crise, solução da crise e desfecho. Na situação inicial ou de não-conflito, teríamos "UM DIA UM TORO TAVA NO RODELHO"; a crise seria o momento que o homem mexe com o touro e é derrubado "O OME MECHE COM O TORO E O TORO DERUBO ELE E ELE CAIU"; a solução da crise que é a consequência do conflito "LEVARO O OME POESPITAU" e, finalmente, o desfecho da história, que no caso foi com a premiação "A MULE PREPARO UM BOLO PARA ELE".

No mês de setembro, a produção que mereceu especial atenção foi um relato escrito sobre o que haviam feito no final de semana, especificamente domingo, um dia anterior à atividade. Essa foi a primeira produção escrita que pode ser considerada no interior do gênero relato escrito, uma vez que, até então, as crianças estavam acostumadas a relatarem o seu final de semana, mas sempre oralmente.

Dessa forma, antes de olharmos para a produção propriamente dita, é importante ressaltar que, diferentemente do que vinha ocorrendo com os outros gêneros trabalhados, a criança não tinha muitos exemplos escritos do gênero relato para basearem-se em sua produção individual. Segue o texto de A.:

EU FUI NONAVESARO DO LEU EU COUMI BOLO E O BOLO TAVA
GOSTOSO
EU COMI COXINHA E BEBI GUARANA
E EU GUA EI BEXIGA
EU FUI NA CASA DA MINHA TIA
PORQUE TAVA ASANDO CARNE

Os indícios nos revelam que a palavra já se encontra muito próxima da escrita convencional. A presença da oralidade está marcada no texto escrito como, por exemplo, em "tava gostoso".

Esse fato relembra a consideração que Bakhtin faz sobre a palavra, a qual é comprovada, uma vez que ela apresenta-se como um fator de identificação de

classes sociais, além de revelar preconceitos já enraizados na sociedade em que vivemos.

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN, 2004, p. 66).

O diagnóstico que se pode traçar através dos indícios dessa produção é que, devido a esse incentivo de criação própria, a criança deixou um pouco em pensar na forma como escrevia as palavras e produziu um texto tal e qual a linguagem oral. Daí a hipótese de a justificativa desse texto escrito ser uma réplica de um texto oral. Também não podemos desconsiderar que o próprio gênero relato é um texto que se aproxima e muito da oralidade. A estrutura assemelha-se a uma construção oral como, por exemplo, a repetição do pronome "eu".

Esse relato apresenta um pouco do contexto do qual a criança faz parte e revela algumas atividades que realizam fora do ambiente escolar. Assim, A. relata que está em uma festa de aniversário e ressalta o que comeu.

A produção analisada no mês de outubro tratou-se de um texto de opinião a respeito do que eles pensavam ser o causador de um mau cheiro que tinha invadido a sala de aula e que foi responsável por uma série de imprevistos na rotina das crianças como, por exemplo, a transferência destas para a biblioteca por uma semana. A. escreveu:

O PASSARO CHUBIO NO TELHADO DA ESCOLA AVOANDO

E O PASSARIO CAIO DO TELHADO E ELE MOREU E FICOU
 UM CHEIRO ORIVIO DRENTA DA ESCOLA QUE NIGUEM
 AQUEM TAVA O CHEIRO
 AS CRIANÇAS FORO DE AULA LANA BIBIOTEQUIA
 E O HOMEM VEIO RRUMA O TELHADO DA SALA
 E PAÇO O CHERO E A GENTE VOU TOU PARA
 A SALA

Verifica-se, através de indícios, que os textos estão cada vez mais próximos de uma escrita convencional. A palavra já se encontra, muito fortemente marcada ou influenciada pelo domínio da escrita. Há indícios evidentes no texto como, por exemplo, “e **ficou** um chero...”; “**as crianças** foro...”; “e o **homem**...”

Ao estabelecer comparações com produções anteriores, verifica-se que A. grafou em seu texto produzido, a partir de uma figura no mês de agosto, a palavra “homem” por “OME”. Ainda que haja presença da oralidade nos próprios exemplos citados, como “CHERO” e “FORO”, os indícios indicam um significativo avanço e a consciência que a criança já apresenta de que um texto escrito diferencia-se da forma como falamos. Essa oscilação da criança é perfeitamente compreensível, pois revela conflitos, uma vez que elas estão aprendendo uma forma de comunicar-se que difere e muito da forma como vêm fazendo até então, e esta aprendizagem já se faz notar, confirmando o que aponta o teórico Ponzio:

Produzir e compreender signos significa participar de processos comunicativos que se realizam em condições sociais continuamente diferentes, em relações de hierarquia, em registros diferentes, segundo diferentes ideologias, segundo perspectivas individuais, de ambiente, de grupo, de classes diferentes [...](PONZIO, 1998, p.114).

Sabe-se que as palavras não são retiradas de uma língua entendida de uma forma abstrata, mas de determinadas linguagens, registros, que circulam a todo instante em nossa sociedade, com o quais estabelecemos interação a todo o momento. Dessa forma, a criança está revelando em seu texto a interação que está estabelecendo, dentre outras possibilidades, com a norma culta escrita da língua. Há um indício no texto que revela uma marca dialetal de seu contexto social e que não diz respeito ao domínio da técnica da escrita “... um chero orivio **DRENTO**...”.

Com relação ao gênero, é necessário um adendo ao gênero discursivo proposto na atividade, que foi um texto de opinião, ou seja, a criança deveria utilizar argumentos para convencer o leitor sobre o que teria provocado o mau cheiro.

As crianças tiveram liberdade para escolher a forma como iriam construir o seu texto e, sobre isso, os indícios apontam para algumas direções. A. acaba contando ou narrando uma história para demonstrar seus argumentos e isso fica claro na maneira em que inicia o texto "O PASSARIO CAIO DO TELHADO...". Ela acredita que seja um passarinho e não deixa a remota possibilidade de ser outro bicho. Os indícios nos levam a supor que A. escolhe o gênero narrativo para expor sua opinião por ser este o gênero que ela mais domina e demonstra isso nas seleções que opera no texto produzido. Confirmam-se, assim, as palavras de Bakhtin ao afirmar que a primeira seleção efetuada é a do gênero:

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie a sua individualidade e a sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado (BAKHTIN, 1992, p. 301).

Nesse caso, ainda é importante considerar que o trabalho do autor a partir de um dado gênero pressupõe um conhecimento do gênero:

A maior parte dos gêneros se presta a uma reestruturação criativa (de um modo semelhante aos gêneros literários e, alguns deles, num grau ainda mais acentuado), mas um uso criativo livre não significa ainda a recriação de um gênero: para usá-los livremente, é preciso um bom domínio dos gêneros. (Ibid, p. 303)

A partir dessas considerações, fica mais compreensível porque a criança utilizou o gênero narrativo para justificar a presença do mau cheiro. Na realidade, ela inventou uma história para nesta expor os argumentos que queria. Ademais, não podemos desconsiderar o fato de que até em situações familiares argumenta-se através da narração.

Para finalizar a análise, apresentamos uma produção livre, realizada por A. no mês de novembro:

O CACHORRO E A MENINA

UM DIA A MENINA FOI NO QUENTAL DELA
 ENCONTRO O CACHORRO E ELA CHAMOU O CACHORRO
 E O CACHORRO MORDEU A MENINA E A MENINA
 CHOROU E O PAI DELA PERGUNTOU O QUE VOI
 A MENINA FALOU O CACHORRO ME MORDEU
 E O PAI DA MENINA LEVOU ELA PARA
 O METICO PASOU UM REMEDIO E A MENINA
 MIOROU E ELES VIVERO FELIZ PARA
 SENPRE

A primeira consideração que os indícios nos permitem tecer é com relação ao gênero. Como se tratava de uma criação livre, é possível reconhecer a escolha de A. pelo gênero narrativo. Novamente, levanta-se a hipótese de que essa escolha deve-se ao fato de ser este o gênero com o qual as crianças travaram maior diálogo e tinham maior domínio, até o momento.

Com relação ao elemento estrutura do gênero, percebe-se marca semelhante de circunstancialização temporal no início do texto, também próprios dos gêneros contos infantis ou fábulas: "Um dia". Há ainda a semelhança do título com o gênero fábula: o cachorro e a menina.

No que diz respeito ao tema, ainda que crie uma história com personagem e situação distinta, finaliza o texto com um final feliz, também semelhante à maioria dos contos infantis: "E ELES VIVERO FELIZ PARA SENPRE".

Por ser a proposta de criação um texto livre, a criança deixou mais fortemente marcado o contexto do qual faz parte como, por exemplo, em "A MENINA MIOROU E ELES VIVERO...". Observa-se que, ainda manifestando-se no interior de seu contexto, onde as pessoas falam "MIORO", tenta corrigir-se ou adequar-se a uma norma que não pertence ao seu contexto escrevendo "MIOROU", aproximando, portanto, da palavra "melhorou", que faz parte da norma considerada culta da língua.

Curioso é notar que ocorreu até um excesso de preocupação com a palavra que se tornou um pouco diferente da forma convencional. Exemplo "A MENINA FOI NO **QUENTAL**..." Neste exemplo ocorre caso que pode ser agrupado em uma categoria denominada por Cagliari (1999) de *hipercorreção*. Este mecanismo é muito comum quando a criança já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente. Assim, passa

a generalizar esta forma de escrever. Por exemplo, como muitas palavras que terminam com “e” são pronunciadas com “i”, algumas crianças passam a escrever todas as palavras com o som do “i” no final com a letra “e”.

Finalizando a análise, complementamos que a alfabetização, trabalhada na perspectiva teórica aqui explanada, não implicou apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Contrariamente, implicou, desde a sua gênese, a constituição do sentido e uma outra forma possível de interação com o outro pelo trabalho da escrita.

Desde o início do processo, os sujeitos foram convidados a utilizar essa forma deles desconhecida até então e a resistência do não saber escrever logo abriu espaço para muitas tentativas que nos possibilitaram olhar e reconhecer, hoje, o percurso realizado¹³.

No decorrer do processo, a escrita foi sempre permeada por um sentido, por um desejo, que implicou ou pressupôs, sempre, um interlocutor. Assim, as produções analisadas revelaram, desde o princípio, as marcas do discurso social através de suas normas, suas formas, sua legitimidade, aceitabilidade, etc.

Considerações finais

Considerando o *corpus* analisado - do qual mostramos textos da criança A. -, observamos fatos surpreendentes e certas peculiaridades encontradas nos textos infantis com relação às categorias pré-estabelecidas que nos levaram a compreender que desenvolver um trabalho inscrito no interior da linguística da enunciação propicia que a criança, em fase de alfabetização, aproprie-se não só do sistema alfabético de escrita, mas compreenda e manifeste significativo conhecimento e principalmente autonomia com relação aos gêneros discursivos que circulam em nossa sociedade que são, segundo Bakhtin, a forma de manifestação da língua em enunciados, orais ou escritos, concretos e únicos, oriundos de sujeitos que circulam por inúmeras esferas da atividade humana,

¹³ Devemos ressaltar que neste percurso houve também um trabalho de sistematização da escrita no qual as crianças pensavam sobre o que escreviam e como o faziam. Um dos momentos de reflexão sobre a língua era através da reescrita coletiva de seus próprios textos.

sendo que cada esfera dessa utilização elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados.

Os indícios permitiram reconhecer a grande influência do contexto do qual faziam parte as crianças em suas produções. Em outras palavras, foi possível perceber que o reconhecimento do contexto de onde é produzido qualquer discurso fornece ao interpretante uma série de elementos interpretativos para a sua compreensão que não necessitam ser articulados ou especificados verbalmente. Tornou-se compreensível que pertencer a um contexto não significa deixar de fazer parte ou relacionar-se com outros contextos. Foi o que fizeram as crianças - pertencentes a uma classe social desprivilegiada -, ao preocuparem-se em escrever seus textos de acordo com a norma culta, sem a imposição de tal regra por parte da professora.

Foi possível assistir ao processo de apropriação da palavra escrita, outro espaço puro e sensível da relação social, sendo que é, através dela, que se revelam as formas básicas e ideológicas da comunicação humana. Assim, sendo um produto ideológico vivo, funcionando em qualquer situação social, os indícios começaram a revelar que, de fato, a palavra, no seu sentido de 'logos', acumula as entoações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais, concentrando em seu bojo as lentas modificações ocorridas na base da sociedade e, ao mesmo tempo, pressiona a uma mudança nas práticas sociais estabelecidas. Além disso, pôde-se reconhecer o processo que foi desde a mera repetição da palavra alheia, passando por sua reelaboração, até ser concedido à mesma palavra uma nova perspectiva para ser expressa de um ponto de vista diferente, no qual se pôde considerar o trabalho de criação do sujeito falante.

Analisar os elementos constitutivos de um gênero discursivo mostrou a grande importância que este tem na comunicação de qualquer ser humano. As crianças iniciaram a produção escrita de seus textos com a oportunidade de se comprometerem com a sua palavra, de serem sujeitos do que diziam e caminharam com plena liberdade no interior de cada gênero que conheceram. Não nos esqueçamos de que a diversidade e riqueza dos gêneros são infinitas e suas possibilidades de criação e mudança estão diretamente ligadas ao desenvolvimento e heterogeneidade da atividade humana. Assim, os sujeitos tiveram plena liberdade de mesclá-los, transformá-los e desenvolvê-los.

Essa grande riqueza demonstrada pelos indícios encontrados nos textos confirmaram as palavras de Geraldi:

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agir como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc (GERALDI, 2004, P. 128).

A sequência de textos disposta na análise revelou a capacidade das crianças registrarem por escrito o que pensavam, o que desejavam, durante todo o processo e nesse ponto é relevante conhecer a observação feita por Smolka:

As crianças aprendem a escrever escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam... As crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização. Deste modo, as crianças não escrevem “para o professor corrigir”. Elas usam - praticam - a leitura e a escritura (SMOLKA, 1993, p. 110).

Esse estudo permitiu encontrar nos textos analisados os sujeitos enunciando-se através da modalidade escrita. É claro que, no processo de interlocução, a leitura dos textos, por eles produzidos, pode ser ainda dificultada por problemas ortográficos e estruturais, mas não nos esqueçamos de que as crianças estão em seu primeiro ano de contato com o ensino da escrita e terão um caminho a percorrer de mais sete anos de ensino fundamental.

Referências

ABAURRE, M. et al. (Org.). *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Ed. UNESP, 1993.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992/2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Ed. Hucitec, 2004.

_____. *Discourse in life and discourse in art: concerning sociological poetics*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. New York: Academic Press, 1976.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998/2000.

BRITTO, L. P. L. A escola: o grande interlocutor. In: GERALDI, João W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004. p. 118 – p. 121.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1999.

DUARTE, C. *Uma análise dos procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário*. 1997. Dissertação (Mestrado em linguística) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997

FERREIRO E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1987.

FERREIRO E.; TEBEROSKY A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIORIN, J. L. et al. (Org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 2003.

_____. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de letras – ALB, 1996.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.

_____. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: ROCHA et al. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.

GINZBURG, C. *O Queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KLEIMAN, A. B.(Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI et al.. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

PONZIO, A. *La revolución bajtiniana*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1998.

RAMA, A. *A cidade das letras*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

REYES, C. R. *Sobre o que falam as crianças em suas histórias: Leituras e práticas cotidianas*. 2000. Tese (Doutorado em educação) – Depto de Metodologia de ensino, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2000.

ROJO, R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes;São Paulo, 2001.

SANTOS, S. N. G. *Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Enviado em 16 de fevereiro de 2012

Aprovado em 17 de dezembro de 2012

Entrevista

COM a profa. Dra. Maria Margarida Martins Salomão.

POR Begma Tavares Barbosa*

begma@acessa.com

* Dra. em Letras pela PUC/RJ e professora do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF

Maria Margarida Martins Salomão doutorou-se em Linguística pela Universidade de Berkeley (EUA) e atuou como professora na Universidade Federal de Juiz de Fora, da qual foi também reitora por dois mandatos consecutivos. Possui atuação de destaque como pesquisadora na área de Linguística Cognitiva, a partir da qual vem produzindo reflexões valiosas à formação dos professores. Como deputada federal, vem atuando em diversas comissões parlamentares: Comissão de Educação; Comissão Especial sobre a Reformulação do Ensino Médio; Comissão Especial sobre o PL 7420/06 - Lei de Responsabilidade Educacional.

RPL: Há pelo menos 25 anos, Minas Gerais fez a "virada pragmática" no ensino de Língua Portuguesa. Como linguista e professora da Faculdade de Letras da UFJF, você acompanhou de perto esse movimento. Num cenário em que a principal forma de ingresso ao Ensino Superior, o ENEM, afere principalmente, a competência de leitura, como você avalia a questão do ensino de LP hoje? Em que avançamos? Em que falta avançar?

Eu não sou tão otimista quanto você com relação à data da "virada pragmática" no campo da educação. Penso que este marco (o fim dos anos oitenta) possa assinalar esta "virada" no campo dos estudos linguísticos teóricos, um pouco menos na área designada "linguística aplicada". É quando se inicia aí uma (tímida) difusão da teoria dos atos de fala mais o cultivo da perspectiva vygotsky-bakhtiniana na área da educação. O que me parece ter ocorrido em

Minas Gerais por esta época, com a liderança do Professor Antônio Elísio, então na Secretaria Estadual de Educação, foi uma mobilização dos professores para o debate de sua prática, o que os levou à descoberta da linguagem como dimensão formadora do ato pedagógico. Iniciou-se, então, uma discussão, que reputo muito rica e certamente inacabada, sobre o que ensinar na área da linguagem, ocasião que registra uma inflexão pedagógica em favor do ensino de leitura. Esta discussão da relevância da leitura em detrimento dos conteúdos tradicionais está amplamente pacificada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas não se pode dizer o mesmo sobre a prática dos professores. As agências formadoras pouco pautam o tema da dimensão comunicativa da linguagem no próprio curso de Letras, que prepara os professores para trabalhar nos anos finais da Educação Básica e na Educação Média. O estudo da Pragmática na educação superior assume uma perspectiva muito mais teórico-analítica (do estudo da linguagem) do que uma função de embasamento da atividade pedagógica. Daí que mesmo o consenso em torno da centralidade da leitura na cena pedagógica não implica em metarreflexão sobre a dimensão situada desta atividade. Não é que não se devam assinalar avanços, mas vejo ainda um predomínio da empiria neste campo, até pela pouca familiaridade, por parte dos professores, com relação à grande quantidade dos conceitos teóricos que fundamentam os PCNs na área da linguagem. Acho que o advento universal do ENEM, entre outros benefícios, vai forçar a que se trabalhe com leitura também em outras áreas, favorecendo o reconhecimento da transversalidade deste processo e, possivelmente, a sua natureza sociocognitiva. É provável, então, que esta luta, meio heróica e solitária, dos professores de Português possa ser travada com chances maiores de sucesso. Em qualquer caso, o que me parece inadiável é a revisão da formação dos professores para atuar no ensino de leitura num quadro necessariamente interdisciplinar e atravessado pelas novas tecnologias da comunicação. Ou assumimos esta nova agenda ou falharemos com nossos objetivos.

RPL: Que contribuições a Linguística, ciência a que você se dedicou ao longo de sua vida acadêmica, ofereceu a esse processo?

A meu ver, a grande contribuição da Linguística ao ensino da linguagem é a revelação da natureza sistemática da linguagem como condição constitutiva e criativa da vida humana, elemento de nossa diferenciação como espécie. Esta sistematicidade é relevada na variação sociolinguística, na modulação dos registros comunicativos, na aprendizagem da linguagem, na própria mudança linguística. A dialética entre gramática e uso tem não apenas um caráter estruturante das formas da vida humana, mas, para mim, é objeto de enorme fascinação. Penso que esta fascinação possa ser compartilhada com proveito não apenas pelos professores de Português, mas pelos próprios alunos _ que, ao serem promovidos à condição de analistas de seu próprio uso linguístico, investem-se de uma condição de autonomia intelectual que os emancipará nas diversas condições comunicativas em que viverão as suas vidas. Curiosamente, o advento das redes sociais abre campo para que possamos discutir etiqueta, ética, estratégias comunicativas, a natureza enciclopédica da significação linguística... A oportunidade está aí: para singrá-la é preciso engenho e arte.

RPL: Por incrível que pareça, há ainda resistência a se retirarem os “estudos gramaticais” das aulas de Português, mesmo no Ensino Fundamental. É esse o caso? O que dizer àqueles que ainda apostam tanto na Gramática?

A escola é conservadora. Embora, tematicamente, a escola se coloque na vanguarda da reforma da sociedade, na prática pedagógica Casemiro de Abreu é ainda o grande padroeiro: Ah que saudade que eu tenho/ da minha infância querida... O que, na verdade, não é grande problema. Tomasello mostra, com abundância de exemplos e argumentos, que uma das dimensões mais importantes da cognição humana é a capacidade de dispor de uma " memória social" (sob a forma da vida cultural e da própria linguagem). A tradição gramatical cultivada no Ocidente tem 2500 anos, demonstração de uma extraordinária vitalidade para os nossos padrões históricos; e esta tradição

mescla secularmente reflexão sobre a linguagem e ensino de língua. Penso que o problema não é misturar análise da linguagem e desenvolvimento da leitura e da escrita. O problema que temos a enfrentar é que a análise da linguagem que se quer difundir pedagogicamente precisa ser revista à luz de tudo que descobrimos nos últimos dois séculos: que a linguagem é originariamente dialógica e oral; que a linguagem varia e muda; que a linguagem é uma capacidade sociocognitiva, com contrapartida na materialidade neural... Nada disso está presente na análise morfosintática de uma língua fixa e sem vida que se propaga como "ensino de gramática", ao velho modo. Convenhamos que esta é uma injustiça com a própria gramática, tal como investigada pela linguística nos últimos sessenta anos. Eu mesma sou a favor que o estudo da linguagem na escola tenha uma dimensão reflexiva, analítica: entender, por exemplo, através de comparação, a diferença entre as modalidades falada e escrita da linguagem, tal como expressa pelos diferentes gêneros discursivos. Não é a mesma coisa que quebrar cabeça de menino para entender a diferença entre Adjunto Adnominal e Complemento Nominal...

RPL: O Pnaic, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, é um importante investimento do governo brasileiro, que responde a um desafio colocado principalmente a nós, que trabalhamos com a linguagem. O que um professor alfabetizador deve saber, sobre a linguagem, para fazer bem o seu trabalho?

Para alfabetizar melhor, é necessário entender minimamente o processo sociocognitivo de aprendizagem da escrita. Há uma vasta literatura sobre o assunto, de matriz sociointeracionista e construtivista, e, agora, as pesquisas vão agregando também informações de ordem neurobiológica (como no livro "Os neurônios da leitura _como a ciência explica a nossa capacidade de ler", de Stanilas Dehaene, traduzido para o Português em 2012 pela Artmed, de Porto Alegre). Duas coisas me parecem inestimáveis: formar professores, sintonizados com estes avanços da pesquisa, e, de outro lado, contar com um acervo de experiências de alfabetização bem-sucedidas, que possam servir de inspiração e ponto de apoio para uma prática mais eficaz.

RPL: No debate em torno da construção de um currículo para a Educação Básica, observamos uma "disputa terminológica". O termo mais recente é "direito de aprendizagem", pensado em substituição ao termo "expectativas de aprendizagem". Por outro lado, observa-se enorme resistência a currículos por competências e habilidades. De que modo esse debate pode nos ajudar a construir currículos mais inteligentes?

Este debate, na verdade, é epistemológico e político. Tem a ver com como se compreende o processo da aprendizagem e seu sujeito. A minha perspectiva é expressamente historicista e pragmatista. Acho que, no fim das contas, Hegel prevalece sobre Kant (e sobre Descartes). Por isso, para mim, as palavras chave são experiência, conhecimento, prática e uso da linguagem. De outro lado, trata-se, sim, de direito à aprendizagem, direito à livre expressão, direito à liberdade. Expectativas de aprendizagem são as de quem vê o processo do outro lado: controlando-o, financiando, avaliando... Direito à aprendizagem é como formula quem reivindica um mínimo de empatia com quem está aprendendo. Eu não apenas sou hegeliana: sou também "tomaselliana" e acredito que o processo de criação do sentido (e de criação da linguagem) é eminentemente interativo.

RPL: Como você avalia o debate político da educação hoje?

O debate político da educação hoje tem como tema central o financiamento. Todos estamos acordes em reconhecer que não haverá educação de qualidade sem o embarque de novas tecnologias (tanto as *hard* como as leves) ao processo educacional. E tudo isso envolve mais recursos: recursos humanos multidisciplinares e qualificados, equipamentos educacionais contemporâneos. Portanto está na hora de aprovar o PNE, com 10% do PIB para a educação, e destinar à educação os ganhos econômicos com a extração dos combustíveis fósseis e do minério: recursos não-renováveis que podem se transformar na maior de todas as riquezas – a riqueza simbólica.

Fale para o professor

O PACTO NACIONAL PELOS DIREITOS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: POR UMA POLÍTICA DE RESPONSABILIDADE E UMA DOCÊNCIA DE RESPONSABILIDADE

Elizabeth Orofino Lucio*

orofinolucio@gmail.com

* Doutoranda em Educação, PPGE/UFRJ. Pesquisadora do grupo de pesquisa LEDUC, da Faculdade de Educação da UFRJ. Supervisora do PNAIC/SUL-SUDOESTE Fluminense.

Introdução: Iniciando o artigo/diálogo

Considero que a melhor forma de iniciar este artigo/encontro¹ é trazendo, já no primeiro ato, os sujeitos que estão, de diferentes formas, imbricados no contexto educacional, e não há ligação mais intensa na educação do que o elo professor e aluno, principalmente a relação professor alfabetizador e o aluno.

Bartolomeu Campos de Queirós, o nosso “Bartô”, deixou registrado para sempre, em seu livro “Ler, escrever e fazer conta de cabeça”, a professora alfabetizadora Dona Maria Cândida, pois “Ninguém tinha maior e melhor sabedoria, mais encanto (...) O giz, em sua mão, mais parecia um pedaço de varinha mágica de fada, explicando os mistérios.”.

Lembrar Maria Cândida é refletir sobre ser professor alfabetizador, é voltar ao passado histórico, em que o magistério era visto como uma missão, em que a escola pública recebia uma pequena parte da população brasileira, contexto distinto da atualidade.

Nessa escrita, apresentarei algumas reflexões sobre as políticas públicas contemporâneas de formação de professores e o ensino da leitura e da escrita,

¹ Como se trata de uma seção intitulada “Fale para o professor”, considero esta escrita como um artigo/encontro, com meus colegas professores alfabetizadores, e também por defender que apenas a partir de um ‘nós’, articulando a tríade relacional *macro*, *meso* e *micro*, respectivamente, universidade, Rede/escola pública básica e docentes/discentes, no coletivo, poderemos construir o caminho de uma educação pública, a partir de seu sentido público (*publicus*, *poblicus*) como o que é de direito de todo o povo.

focalizando o diálogo entre a universidade e a escola pública, compondo minha voz com pesquisadores do campo da formação docente e da alfabetização e com nosso professor poeta Bartolomeu Campos de Queirós.

As questões principais analisadas ao longo deste artigo/diálogo estarão organizadas a partir de três eixos: primeiramente será apresentado o elo política pública, formação continuada de professores alfabetizadores e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), articuladamente; posteriormente contextualizaremos a formação do professor alfabetizador e a complexidade do *ensino-aprendizagem* da leitura e da escrita; e, num terceiro momento, trarei algumas questões que culminarão com a proposição de uma política responsável e uma docência de responsividade no campo da linguagem.

As políticas contemporâneas de formação do docente alfabetizador e o PACTO

"A mesma palavra que me desvela, me esconde.
Toda palavra é um espelho onde o refletido me
interroga."

Bartolomeu Campo de Queirós

O desafio nacional de formar leitores e escritores permanece na contemporaneidade, mas, em um contexto particular, nos últimos dez anos, universidade e escola pública unem-se para construir processos de formação docente e ensino inicial da leitura e da escrita, como vivenciamos recentemente com a Constituição da Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (RNFC/2003) e do Programa de Formação Continuada Pró-letramento (2005).

Esse contexto permite-me dizer que, embora houvesse algumas políticas de formação para o professor alfabetizador, como o Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA), Parâmetros Curriculares em Ação-Alfabetização (PCN em Ação Alfabetização), a partir desse período, a formação do professor alfabetizador vem efetivando-se continuamente e consolidando a necessidade da criação de uma política pública de formação do docente alfabetizador, que considere a complexidade do processo de alfabetização e os fatores intraescolares e extraescolares que influenciam o processo e as condições

relativas à estrutura material das escolas, ao salário e à formação inicial e continuada, além da carreira específica desse profissional.

Esse mesmo período “inaugura” a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente, reconhecendo a formação como uma ação relacional entre sujeitos cujas práticas são portadoras de *saberes* (TARDIF, 2007). Professores formadores do ensino superior e professores do ensino básico, destacando-se o professor alfabetizador, possuem *saberes* desenvolvidos em sua prática cotidiana.

Partindo da assertiva de que o professor alfabetizador é um docente profissional e que em seu cotidiano constrói *saberes plurais*, oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (*op cit*, 2007), interrogamo-nos sobre o lugar do professor alfabetizador na formação e que sentido(s) possui(em) essa(s) formação(ões), em que o PNAIC se insere.

Os programas contemporâneos de formação seguem as características de um modelo “em cascata”, no qual um primeiro grupo de profissionais é “capacitado” e transforma-se em “capacitador” de um novo grupo que, por sua vez, capacita um grupo seguinte.” (GATTI & BARRETO, 2009). Assim novos atores, denominados tutores/orientadores de aprendizagem, mas que são, na verdade, os formadores intermediários (LUCIO, 2010) que possuem seus lócus de trabalho nas instâncias estaduais e municipais de educação, passam a fazer parte do cenário da formação continuada.

Em julho de 2012, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Segundo a Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012 do MEC, o PNAIC tem, como principal finalidade, alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental (EF) (Brasil, 2012). A ação responsável relativa à urgência de políticas dirigidas à alfabetização infantil, diante da realidade nacional, faz-nos depreender o PNAIC como uma política responsável, que proporia uma compreensão responsiva que conecta fala e escuta, ou seja, que pressupõe o diálogo (PONZIO, 2010). E, para compreender a responsabilidade dessa política responsável, novamente interrogo: quando haverá *dialogia* entre os verdadeiros atores e autores da escola e do processo de alfabetização, ou seja, professores alfabetizadores e crianças?

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa nos desvela, por meio de um de seus eixos estruturantes (materiais didáticos e pedagógicos) - composto por conjuntos de materiais específicos para alfabetização -, a apresentação de uma ampla e diversa reflexão teórica sobre a alfabetização e os caminhos para utilização em sala de aula dos jogos pedagógicos, acervos do Programa Biblioteca em sua Casa (PNBE) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), assim como, uma reflexão sobre o trabalho com o sistema de escrita, que é o alicerce do programa em nossa perspectiva. Também traz fundamentações e reflexões sobre os conceitos de alfabetização e letramento, currículo, rotina, planejamento, ludicidade, literatura, biblioteca escolar e o ensino da língua portuguesa na alfabetização.

O Pacto também “espelha” que a criação RNFC deu continuidade ao grande desafio de dar conta do analfabetismo, em larga escala, e, respectivamente, estende as questões históricas da formação docente no país para o cerne da questão que é uma política educacional de formação construída *no* e a partir de um “nós”, articulando a tríade relacional *macro, meso e micro* (NÓVOA, 1992) respectivamente, instâncias governamentais, universidade, Rede/escola pública básica e docentes/ discentes, coletivamente. Uma formação em Rede que impacte todas as redes estaduais e municipais de educação, pois entrelaça fios de uma política responsável e as vozes e os *saberes* docentes de professores alfabetizadores e formadores.

A formação do professor alfabetizador e a complexidade do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita

“Alfabetizar-se, saber ler e escrever tornaram-se hoje condições imprescindíveis à profissionalização e ao emprego. A escola é um espaço necessário para instrumentalizar o sujeito e facilitar seu ingresso no trabalho. Mas pelo avanço das ciências humanas compreende-se como inerente aos homens e mulheres a necessidade de manifestar e dar corpo às suas capacidades inventivas.

Por outro lado, existe um uso não tão pragmático da escrita e leitura. Em muitos momentos, ler pode ser o único sonho viável e escrever um trabalho que exige esforço, mas, no ato de escrever, não nos perguntamos

se é verdade ou se é engano, registramos aquilo que existe de melhor em nós.”

Bartolomeu Campos de Queirós

Como se pode constatar, o PNAIC retoma uma discussão que necessita ser resolvida no Brasil: a da formação de professores e da alfabetização que queremos para as nossas crianças.

O PNAIC, por meio da Lei 12.208 de 25 de abril de 2013, no Artigo 3, inciso IV, introduz “no currículo das instituições de ensino superior, disciplinas específicas de alfabetização”, o que demonstra a necessidade de que o professor de leitura e escrita conheça o objeto da aprendizagem, que é a língua escrita, com todos os elementos que compõem a sua estrutura, para que haja êxito na realização da sua mediação no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

A especificidade de disciplinas de alfabetização, na formação inicial docente, faz-me vislumbrar, em um futuro próximo, uma formação específica para o docente alfabetizador, em uma perspectiva de formação que envolva docentes em formação inicial e continuada, realizando um amálgama entre tantos programas que visam à formação docente, como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), e as formações da RNFC, com seus diversos programas Pró-letramento, PNAIC etc.

Sendo assim, teremos um aprofundamento no campo da alfabetização e trataremos dos reais desafios da compreensão do processo de alfabetização que são: a relação cultural, histórica e sociocognitiva com um sistema de escrita alfabética, que envolve complexas relações (não) sistematizadas com o sistema de escrita, que tem a mediação de instrumentos e sujeitos. Esse sistema envolve um processo discursivo de significação, uma vez que se realiza por meio de enunciados, produzidos por diferentes sujeitos históricos, e envolve um processo individual e coletivo (social) de diversas facetas e detalhes sobre o uso do sistema alfabético de base ortográfica.

Aprofundando nossa compreensão sobre o processo de alfabetização, entenderemos que a linguagem é um modo de constituição das subjetividades e

uma forma de expressão e representação do mundo, e estaremos cientes de que “interditar formas linguísticas é interditar sujeitos” (GERALDI, 2010). Formar alunos leitores e escritores é compreender que a linguagem dos alunos é o único meio pelo qual podem desenvolver sua própria voz e construir suas *palavras-próprias*, o que implica conhecer a cultura das classes populares brasileiras.

O grande desafio do tempo presente é conhecer os usos da leitura e da escrita das camadas que estão nas escolas públicas brasileiras para além dos muros da escola e das avaliações e, assim, efetivar o ensino da leitura e da escrita, garantindo um direito que historicamente foi negado: a alfabetização no sentido freireano, que virá acompanhada da democratização de práticas de uso da escrita pelas classes populares.

Por uma política responsável e uma docência responsiva

“A palavra sempre realiza o que ela anuncia.”

Bartolomeu Campos de Queirós

A palavra marcante no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é a palavra DIREITO, pautando-me de uma perspectiva da *compreensão responsiva ativa*, para a ato responsivo responsável do sujeito do não-álibi, no dizer bakhtiniano. Engessa-me pensar apenas em direitos de aprendizagem.

“Bartô” nos diz que, na nossa história, na nossa cultura, é a palavra que realiza o que ela anuncia.

Que as palavras presente no PNAIC, que focalizam a temática da alfabetização, realmente anunciem e concretizem, por meio de uma política educacional responsável, “O Estatuto da Alfabetização Brasileira”. Dessa forma, que fiquem decretados direitos que ainda precisam ser escritos, de olharmos a criança como sujeito ativo, produzida pela ação singular, que “[...] se dá sempre na ação, no ato, ou seja, como o que me é dado para realizar [...]” (Bakhtin, 2010) e o direito à “ensinagem”, pois uma escola pública de qualidade, com leitores e escritores com palavras próprias, precisa assegurar o direito à formação e à valorização da docência profissional do professor alfabetizador.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 6.^a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRASIL. Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 05 jul. 2012.

_____. Diário Oficial da União ano CL nº 79, Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nos 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001.

GATTI, Bernadete Angelina & BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009

GERALDI, J. W. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. SP: Pedro & João editores, 2010.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

LUCIO, E. O. *Tecendo os fios da Rede: o programa Pró-letramento e a tutoria na formação continuada de professores da educação básica*. Rio de Janeiro, 2010. Dissertação (Mestrado Educação) – FE/UFRJ.

NÓVOA, Antonio (coord). *As organizações escolares em análise*. Lisboa. Publicações D. Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 8^a ed. Petrópolis, 2007.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. São Paulo: Global, 2004.

_____. *Vermelho Amargo*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

_____. *Manifesto por um Brasil Literário*. Disponível em: <http://www2.brasilliterario.org.br/pt/manifesto/o-manifesto>. Acessado em: 10 de janeiro de 2012.

Resenhas

SOUZA, Ana Lúcia S.; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia.
Letramentos no ensino médio. São Paulo: Parábola, 2012. 110p.

Ana Elisa Ribeiro*
anadigital@gmail.com

* Doutora em Linguística Aplicada; professora e pesquisadora do
Departamento de Linguagem e Tecnologia do CEFET-MG.

Não é por acaso que “Letramentos no ensino médio”, de autoria de Ana Lúcia Souza, Ana Paula Corti e Márcia Mendonça, emprega a palavra “letramentos”, no plural. Considerando o letramento um conjunto de práticas sociais diversificadas ligadas à cultura escrita, as autoras propõem atividades que podem transformar a sala de aula em um espaço de discussão, prática e reflexão sobre os textos que circulam em nossa sociedade. Dessa forma, consideram que o Ensino Médio pode ficar mais interessante e mais ligado às demandas com que lidamos socialmente, na atualidade.

A obra, publicada pela editora paulista Parábola e com projeto gráfico de livro paradidático, apresenta 110 páginas que mesclam, de forma leve e responsável, teoria e prática para o professor. Lançado como parte da série Estratégias de Ensino, o livro tem, claramente, como público-alvo o professor de Ensino Médio, já que, em diversos boxes e mesmo no texto central, dirige-se ao docente, sugerindo-lhe abordagens e atividades para executar com seus alunos.

Ao todo, são 5 partes, sendo uma Apresentação, em que as autoras expõem a perspectiva teórica dos letramentos e apresentam três personagens que ajudam a concretizar a ideia do livro – os jovens Malu, Murilo e Tiago; três capítulos em que se desenvolvem questões e estratégias para o Ensino Médio, especialmente em relação à leitura e à produção de textos; e uma parte intitulada “Finalizando”, em que as autoras retomam parte do que foi dito e concluem a obra. É importante saber que “Letramentos no ensino médio” é a reedição de um material gerado por encontros de formação de professores da

rede pública de ensino no estado de São Paulo. Em outra roupagem, a obra circula desde 2009, distribuída aos professores.

O Capítulo I – Os jovens, a leitura e a escrita – aborda uma questão que está sempre em pauta, inclusive na mídia: os jovens leem? Geralmente, afirma-se que não. No entanto, Souza, Corti e Mendonça nos ajudam a perceber que, sim, os jovens leem uma série de textos, de diversos gêneros, em seu dia a dia. O que ocorre é que nem sempre esses textos (aliás, lidos e produzidos!) são legitimados pela escola. A “invisibilidade” dos materiais lidos termina por apagar as práticas de leitura dos adolescentes, consideradas, então, inválidas em relação aos gêneros elencados como “escolares”.

O Capítulo I oferece muitos dados interessantes sobre leitura e escrita de jovens, especialmente os apresentados pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), e propõe um grupo de atividades que funciona como uma espécie de “sondagem” para que o professor possa, antes de tudo, conhecer seu aluno, suas práticas de leitura e escrita e suas preferências. As sugestões de atividades para o Ensino Médio são feitas em um box chamado “Na sala de aula” e aparecem diversas vezes ao longo dos capítulos. Neste primeiro, são quatro sugestões, todas com indicação de quanto tempo (quantas aulas) o professor gastaria no desenvolvimento de cada atividade. Esse, aliás, foi o único ponto que às vezes pareceu subestimado, quando pensei que talvez meus alunos de Ensino Médio demandassem mais tempo na consecução das tarefas, por diversas razões. De toda forma, trata-se de uma estimativa.

O capítulo 2 – Ler e escrever para (se) conhecer – focaliza textos ligados às identidades juvenis. As tarefas sugeridas estão ligadas à vida dos jovens, como, por exemplo: a biografia e a autobiografia, a linha do tempo, a entrevista, a crônica e mesmo a camiseta estampada e o sarau. Interessante notar que as sugestões de textos alcançam os gêneros multimodais, isto é, com forte componente visual ou de outras linguagens além da verbal, o que nem sempre ocorre em aulas de leitura e escrita.

O Capítulo 3 – Ler e escrever para aprender na escola – trabalha, então, questões mais diretamente relacionadas a um letramento “escolar”, abordando a leitura e a produção de gêneros como os enunciados de questões, a anotação, o seminário, o resumo e a resenha, inclusive detalhando aspectos da edição do

texto que nem sempre são apontados em outras obras. A questão central, neste capítulo, é o “ler e escrever para aprender”, isto é, os letramentos envolvidos em práticas escolares importantes para o desenvolvimento intelectual e social do estudante. Quadros e fichas são sugeridos ao professor para que ele possa supervisionar, organizar, sistematizar e avaliar as atividades com os alunos, cabendo também espaço para adaptações e mudanças.

Para finalizar o livro, as autoras retomam a ideia de que a leitura e a escrita são muito presentes nas vidas dos jovens, isto é, práticas diversas de letramento os envolvem. A escola poderia funcionar, então, como um espaço de reflexão e produção de textos muito interessante para jovens que precisarão fazer vestibular, trabalhar, se divertir e interagir socialmente.

A última folha do livro traz para o professor um “decálogo para ensinar a ler e a escrever no ensino médio”, isto é, um grupo de dez princípios que, segundo as autoras, podem tornar as atividades de leitura e escrita no Ensino Médio “mais significativas para os jovens”.

“Letramentos no ensino médio” é uma ferramenta certamente orientadora e interessante para o professor que pretende atuar no Ensino Médio em conexão com os jovens deste milênio, conectados e interativos. A obra dá sugestões fáceis de aproveitar, além de abertas a outras possibilidades que o professor tenha em sua sala de aula. O ponto mais fundamental deste livro é, antes de qualquer coisa, nos ajudar a atuar orientados por uma compreensão plural de letramento e de práticas de leitura e escrita.

Enviada em 11 de março de 2013

Aprovada em 21 de abril de 2013

RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

Ilsa do Carmo Vieira Goulart*

ilsa.vieira@uol.com.br

* Doutoranda em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

A literatura infantil vive seu auge no mercado editorial. A produção de livros de leitura no Brasil que, no início do século XX, priorizava a composição e a elaboração mais aprimorada da linguagem escrita, passa a ter como destaque, na atualidade, a articulação da linguagem visual. Na obra *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*, de Graça Ramos, publicada pela Editora Autêntica em 2011, a autora explora a temática da linguagem visual como um recurso de valor igualitário e, muitas vezes, imprescindível na produção de livros infantis.

Trata-se de uma obra pertencente à série *Conversas com o professor* – uma coleção organizada por Sônia Junqueira, com o intuito de facilitar ao professor o acesso ao conhecimento acadêmico. Nesse trabalho, Graça Ramos traz algumas questões sobre a literatura infantil, como o percurso histórico da arte da ilustração disposta nos livros infantis, explicita as denominações ou classificações mais indicadas para os livros infantis, além de apontar como a imagem foi ocupando lugar de centralidade na produção editorial. A obra apresenta uma linguagem poupada do uso acentuado de expressões puramente acadêmicas e apresenta-se acompanhada de ilustrações de diferentes livros de literatura infantil, expostas em constante diálogo com a produção escrita.

Neste viés, articulando a linguagem escrita e a visual, Graça Ramos tece a introdução da obra, sob o título *Início da coleção*, citando e comentando as principais obras que marcaram sua própria infância. A partir de sua experiência como leitora de livros infantis, a autora destaca a importância da imagem nos livros para crianças, visto que “no caso da relação das crianças com as

ilustrações dos livros, as imagens se tornam de fundamental importância para a adesão delas à história narrada” (RAMOS, 2011, p.23).

A obra se divide em cinco capítulos. No primeiro, *Olhar os livros como paisagem*, a autora traz para a discussão a leitura de imagens, compreendida como uma atividade tão complexa quanto a própria leitura da escrita, pois “debruçar-se sobre o que os olhos captam provocará análises e, o mais produtivo, provavelmente ativará a capacidade de inventar. Olhar, portanto, é uma soma que inclui o físico, o psicológico, a percepção e a criação” (RAMOS, 2011, p.34).

No segundo capítulo, *Quando o passado interessa*, Graça Ramos apresenta argumentações significativas para compor a historicidade da ilustração nos livros infantis. Desde Comenius (1592-1670) com a publicação de *Orbis Pictus*, em 1658, às fábulas de La Fontaine (1621-1691), aos contos de Charles Perrault (1628-1703), aos contos dos irmãos Grimm, entre outras obras, a autora percorre o caminho da historiografia da produção de livros para crianças, apontando que, num momento inicial, a ilustração exercia um papel secundário nos livros infantis. A imagem era considerada apenas um “respiro” para a densidade do texto escrito.

Nesse percurso histórico, a autora passou pelo século XIX destacando várias obras, com realce para *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, em que a imagem começava a ter lugar e função diferenciados nas obras de literatura infantil, de forma que a figura completava ou antecipava informações da história narrada. Chega-se, enfim, ao século XX – período considerado como a vanguarda moderna das ilustrações nos livros de leitura –, momento em que surgiram propostas diferenciadas para a elaboração do livro infantil, entre elas as revistas de histórias em quadrinhos, o que iria trazer fortes influências para a produção das ilustrações nos livros infantis. As últimas décadas do século XX iriam receber outras inovações, como o uso exclusivo de imagens para compor uma narrativa visual e a preferência por técnicas variadas para a composição e apresentação das ilustrações nos livros.

Em *Um diálogo entre diferentes*, terceiro capítulo, o texto busca esclarecer e diferenciar a origem de algumas expressões utilizadas recentemente na denominação dos livros infantis, como *picturebooks* ou *livro-álbuns*, descrevendo

que “[...] os povos de língua inglesa denominam *picturebook* esse tipo de produto, em que a imagem e a interação dela com a palavra adquirem grande poder. Os países de tradição hispânica traduzem o termo por livro-álbum” (RAMOS, 2011, p.83).

A terminologia *livro-imagem* é explicitada no quarto capítulo, *A dança dos visuais*, momento em que a autora traz para a discussão uma determinada forma de livro que dispensa palavras, visto que “[...] o leitor se torna responsável por criar o texto verbal. As crianças, pouco compromissadas com a lógica, são capazes de dar diferentes rumos para uma história proposta a partir dessa linguagem em que as palavras estão ausentes” (RAMOS, 2011, p.109).

No quinto capítulo, *O futuro já começou*, as versões em *e-book*, de vários clássicos da literatura infantil, ganham espaço na roda de reflexão proposta pela autora. O texto e a imagem, materializados nesse novo suporte, oferecem uma nova possibilidade de leitura e encontram-se de posse da praticidade de acesso dispostos em telas variadas, seja no computador, no celular, na televisão. Percebe-se, com isso, que “[...] a leitura do *e-book* pode se transformar em um jogo interativo capaz de reunir muitas pessoas em torno dele, e essa é uma diferença importante” (RAMOS, 2011, p.127).

Para finalizar, em *Anotações para uma leitura visual*, Graça Ramos apresenta algumas questões que, para ela, precisam ser consideradas ou valorizadas diante de uma obra infantil, como o projeto gráfico e a ilustração.

Utilizando uma linguagem clara e objetiva, Graça Ramos permite uma aproximação das questões teóricas que envolvem a temática da linguagem visual presente na literatura infantil, propiciando o conhecimento de diversas obras utilizadas como recurso de ilustração no decorrer do livro. As discussões e explicitações apresentadas pela autora favorecem uma melhor compreensão da complexidade da produção editorial de livros infantis, o que se torna uma fonte de informação e de enriquecimento para o trabalho docente – desenvolvido *com* e *sobre* os livros de literatura infantil, em sala de aula –, ou mesmo para aqueles que se dedicam ao estudo da produção editorial de livros infantis. A obra possibilita tecer fios de uma rede dialógica.

Enviada em 04 de março de 2013

Aprovada em 06 de junho de 2013

Revista Práticas de Linguagem. v. 3, n. 1, jan./jun. 2013